



HAL
open science

De la conception à la formalisation d'un dispositif historique le Transmédia comme outil de médiation historique: le cas " les grandes grandes vacances "

Antoine Krys

► To cite this version:

Antoine Krys. De la conception à la formalisation d'un dispositif historique le Transmédia comme outil de médiation historique: le cas " les grandes grandes vacances ". Sciences de l'information et de la communication. 2020. hal-03019179

HAL Id: hal-03019179

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03019179>

Submitted on 23 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

UFR SCIENCES HUMAINES
ET SOCIALES - METZ

crem centre
de recherche
EA 3476 **sur les médiations**
communication, langue, art, culture

Master 1
Mention Information communication
Spécialité Conception de Dispositifs Ludiques

DE LA CONCEPTION À LA FORMALISATION D'UN DISPOSITIF HISTORIQUE

LE TRANSMEDIA COMME OUTIL DE MEDIATION HISTORIQUE : LE
CAS « LES GRANDES GRANDES VACANCES »

Travail préparatoire à la rédaction du mémoire
présenté par

Antoine Kryz

Directeur de recherche : Jacques Walter

Année universitaire 2019-2020



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

UFR SCIENCES HUMAINES
ET SOCIALES - METZ

crem centre
de recherche
EA 3476 **sur les médiations**
communication, langue, art, culture

Master 1
Mention Information communication
Spécialité Conception de Dispositifs Ludiques

DE LA CONCEPTION À LA FORMALISATION D'UN DISPOSITIF HISTORIQUE

LE TRANSMEDIA COMME OUTIL DE MEDIATION HISTORIQUE : LE
CAS « LES GRANDES GRANDES VACANCES »

Travail préparatoire à la rédaction du mémoire
présenté par

Antoine Kryz

Directeur de recherche : Jacques Walter

Année universitaire 2019-2020

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont en tout premier lieu à Jacques Walter, mon directeur de mémoire et Directeur du CREM, pour son implication dans le cadre de mon travail d'étude et de recherche. Ses conseils m'ont été précieux, dans le cadre de la méthodologie de rédaction de mon mémoire. Je tiens à le remercier pour avoir pris de son temps afin de me conforter dans mon choix de sujet, mais aussi pour m'avoir aidé à alimenter ma réflexion théorique autour de ce mémoire.

De plus, je voudrais témoigner ma reconnaissance à Laurent Di Filippo et à Catherine Kellner, pour m'avoir été d'un grand soutien lors de l'élaboration de ce travail d'étude et de recherche, notamment en m'accordant un entretien et en répondant à mes interrogations diverses.

Je tiens à remercier spécialement Delphine Maury, à l'origine de la série *Les grandes Grandes Vacances*, pour avoir répondu à mes questions et pour m'avoir fourni un contact privilégié auprès des personnes qui gravitent autour du projet. Nos échanges ont pu m'aider à faire avancer mon analyse et à déterminer un angle concernant mon travail d'étude et de recherche.

Témoigner ma reconnaissance à l'ensemble de l'équipe pédagogique du Master Audiovisuel Médias Interactifs Numériques Jeux de l'Université de Lorraine à Metz pour l'ouverture de ce parcours formateur, et pour m'avoir fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études universitaires me paraît incontournable. Enfin, je souhaite exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui m'ont aidé, notamment Pierre Vuillemot, Cyril Mentrel et l'ensemble de mon groupe de travail.

TABLE DES MATIERES

GLOSSAIRE	6
INTRODUCTION	7
PARTIE I : SPÉCIFICITÉS DU DISPOSITIF TRANSMÉDIATIQUE	17
I.1 Ancrage théorique du transmédia.....	18
I.2 A propos du dispositif	23
I.2.1 Des pratiques appliquées du transmédia vers.....	23
I.2.2 ... Ses spécificités	25
PARTIE II : LA VOLONTÉ DES AUTEURS AU TRAVERS DES USAGES	27
II.1 Les logiques de production.....	28
II.2 Des usages inattendus ou imprévisibles ?	32
II.2.1 La série animée.....	32
II.2.2 Le serious game.....	33
II.2.3 Un parcours muséographique.....	38
PARTIE III : LES DISCOURS PORTÉS PAR <i>LES GRANDES GRANDES</i> <i>VACANCES</i>	40
III.1 Discours narratif	42
III.1.1 Le décor du dispositif Les grandes Grandes Vacances : fiction et réalité	42
III.1.2 La terminologie de qualification du soldat allemand.....	44
III.2 Discours de l'image	45
III.2.1 Le traitement de la figure de l'ennemi : le soldat allemand ?.....	45
III.2.2 Qui représente vraiment la figure de l'ennemi ?.....	48
III.3 Discours ludique	50
CONCLUSION	58
TABLES DES ILLUSTRATIONS	61
BIBLIOGRAPHIE	62
TABLE DES ANNEXES	67

GLOSSAIRE

Advergame : Un jeu vidéo qui contient d'une certaine manière une publicité pour un produit, un service ou une entreprise. Certains *advergames* sont créés par une société dans le seul but de promouvoir la société elle-même ou l'un de ses produits, et le jeu peut être distribué gratuitement comme outil de marketing.

Feedback : Visuel, tactile ou sonore, les *feedback* informent le joueur de la conséquence qu'une action de jeu.

Game design : Le *game design* prend en compte les règles, les objectifs, et les finalités visés par le jeu vidéo. Les principes de la conception d'un jeu peuvent servir des fins de divertissement, d'éducation, ou d'expérimentation.

Mod : Les *mods* sont des modifications apportés à un jeu vidéo par la communauté des joueurs, qui ajoutent des fonctionnalités ou qui modifient des fonctionnalités existantes.

Point'n'click : Ce type de jeu vidéo très populaire au début des années 1990, désigne des jeux utilisant principalement une interface imagée et textuelle, et le pointeur de la souris du joueur pour progresser dans une aventure.

PNJ : Les *personnages non-joueur* désignent les personnages qui ne sont pas contrôlés par le joueur mais par l'intelligence artificielle du support. Ils peuvent être des donneurs de quêtes, ou bien des figurants existant grâce au contexte du jeu.

Quête : Une opération à accomplir afin d'obtenir, à son terme, une récompense. La plupart du temps, la *quête* est donnée par un personnage non-joueur, et va demander au joueur une certaine réflexion afin de la résoudre.

INTRODUCTION

Le Traité de Versailles, signant la fin de la Première Guerre mondiale, a également causé de fortes sanctions économiques à l'Allemagne, qui voit sa population s'appauvrir. C'est dans ce contexte que Adolf Hitler accède à la chancellerie en 1933 et devient Führer du Reich. Au cours de l'année 1936, une alliance formée avec l'Italie fasciste et l'Empire japonais est créée, elle compose les forces de l'Axe. En 1939, un pacte entre l'Empire soviétique et l'Allemagne est mis en place, il consiste en un pacte de non-agression mais comporte également une clause précisant les modalités d'invasion et de partage de la Pologne. Ainsi, le 1^{er} septembre 1939, les forces allemandes envahissent la Pologne sous le prétexte que des provocations ont été commises le long de la frontière germano-polonaise.

Sans déclaration de guerre formelle, cet événement marque le déclenchement d'un conflit aboutissant sur la Seconde Guerre mondiale étant donné que la Pologne est alliée à la France et au Royaume-Uni. C'est au cours de l'année 1940 qu'Hitler lance ses armées à la conquête de l'Europe de l'Ouest et que la France capitule à la suite d'un armistice signé par le Maréchal Pétain. Le régime de Vichy décide de collaborer avec les nazis afin d'atténuer les souffrances dues à l'occupation. C'est dans ce cadre que les forces de l'Axe occupent une partie du territoire et imposent les lois totalitaires nazies. Au cours de l'année 1942, les nazis élaborent le projet de génocide de la population juive d'Allemagne et des pays occupés, appelé la *Solution Finale*. Ce génocide aboutira sur le décès de plus de 6 millions de Juifs, exécutés pour la plupart dans des camps de concentration. En 1942, la collaboration du régime de Vichy s'accroît avec la *rafle du Vel d'Hiv*, lorsque la France livra des milliers de Juifs à l'occupant allemand. Ce n'est finalement qu'en 1995, que le Président Jacques Chirac reconnaît « que ces heures noires souillent à jamais notre histoire, et sont une injure à notre passé et à nos traditions. Oui, la folie criminelle de l'occupant a été secondée par des Français, par l'État français. »

En 1944, les forces des alliés décident d'établir un plan afin de libérer la France, et c'est le 6 juin 1944 que l'*Opération Overlord* a lieu, sous la forme d'un Débarquement en Normandie. Les villes côtières, Paris, puis la France et l'Europe entière sont progressivement libérées bien que la guerre continue encore sur le front du Pacifique. Cette guerre, qui prit fin officiellement le 2 septembre 1945, a profondément marqué les populations, traumatisées par

l'ampleur des événements. La politique nationale de ces pays, mais aussi la culture populaire s'en voit bouleversées.

La Seconde Guerre mondiale est sans doute la thématique historique la plus abordée durant les enseignements d'histoire durant la scolarité. En effet, le programme des élèves de Troisième, de Première et de Terminale est composé d'une partie sur cet événement, et des nombreux sujets complexes qu'il apporte. « Se souvenir n'est pas seulement souhaitable dans l'ordre de la connaissance, c'est aussi – et plus encore – un impératif d'ordre moral, et c'est y manquer qui est une faute. » C'est par ces quelques mots que Myriam Bienenstock (2014 : 15) répondait aux injonctions concernant les craintes d'une culpabilisation des nouvelles générations due à une certaine instrumentalisation de l'histoire. Sous sa propre direction en tant que Professeur à l'Université, l'ouvrage *Devoir de mémoire ? Les lois mémorielles et l'Histoire* fait intervenir de multiples chercheurs afin d'interroger le devoir de mémoire et afin de mieux comprendre comment s'organisent les mémoires, aussi bien individuelles que collectives. C'est dans cette même optique de transmission difficile d'une réalité que Barbara Pirlot a travaillé sur ce qui subsiste de ces événements et plus particulièrement sur le témoignage, *objet discursif* particulier qui s'affranchit de la discipline de l'Histoire en pénétrant la sphère publique. Elle définit le témoignage comme « un compte-rendu rétrospectif d'événements avec lesquels le locuteur a entretenu une relation perceptuelle directe et dont il se souvient. » (2007 : 22) Le témoignage se révèle être très spécifique, d'une part, il est en partie subjectif en raison de la personne, qui n'est qu'un vecteur du savoir, et donc, il faut qu'il soit cru. Cela pose l'interrogation de la fiabilité et de la créance accordée aux témoins, « la fiabilité du locuteur repose sur le fait qu'il a entretenu une relation perceptuelle – et/ou expérientielle – directe avec les événements qu'il décrit. Tout au long de sa prise de parole, la personne interrogée ne cesse dès lors de réaffirmer, au moyen de marques linguistiques diverses, son statut de témoin. » (2007 : 24)

Pierre Conesa, professeur d'Histoire contemporaine et ancien directeur adjoint de la Délégation des affaires stratégiques, dans son ouvrage *La Fabrication de l'ennemi ou Comment tuer avec sa conscience pour soi* (2000), a dressé une typologie de l'ennemi, fondée par une construction idéologique. L'idée est que, pour orienter des conflits, les Etats peuvent se construire des ennemis géopolitiques, ce qui est un facteur identitaire pour une population. Conesa propose le terme de *processus sociologique de conviction*, pour mettre en avant la justification de la violence d'un groupe face à la menace d'un autre groupe. La guerre devient alors

symptomatique d'une inversion totale des valeurs de la démocratie. Il tente également d'expliquer les mécaniques idéologiques de la guerre en prenant exemple sur une pluralité de conflits et en mentionnant que « l'école publique, peut enseigner un nationalisme religieux qui est largement impliquée dans la mémoire des conflits. Des dates ou des lieux sont élevés au statut de symbole. » (2000 : 117) La nomination de l'ennemi se révèle également très révélatrice de la façon dont il est perçu, pour le terme de « boche » par exemple, c'est une terminologie qui a évolué, « « Le terme est employé de manière généralisée, aussi bien par l'arrière que dans les rapports officiels du front, venant sans doute édulcorer son sens premier très péjoratif. » (Dauzat, 1918) Les figures de l'ennemi sont nombreuses, c'est sur ce domaine que s'attache d'expertiser François Cochet. « Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, la montée en puissance des guerres asymétriques et subversives vient brouiller les figures de l'ennemi. Ce dernier peut-être, désormais, une femme ou un enfant porteurs d'une ceinture d'explosifs, et n'est plus forcément identifiable au premier coup d'œil par le port d'un uniforme clairement différent de celui de sa propre armée. » (Cochet, Dard, 2009) Les *symboles visuels d'affiliation* disparaissent et l'imaginaire collectif d'un camp face à un autre se complexifie. L'humiliation et le mépris de l'ennemi sont souvent utilisés lorsque l'on souhaite catégoriser la figure de l'ennemi dans l'espace public. En revanche, il peut également arriver que l'on oscille entre cette vision et, une figure de compassion et d'empathie.

Catherine Kellner, au sein de sa thèse *La médiation par le cédérom ludo-éducatif : approche communicationnel* (2000), a travaillé sur des logiciels dédiés aux enfants, ceux-ci utilisant les ressorts *ludiques* du jeu intégrés à l'apprentissage. Ce thème avant-gardiste mettait déjà en avant la praticité du medium dans le cadre d'un enseignement. De là, questionner l'efficacité de ce type de dispositifs demande un travail de terrain afin d'observer les enfants en situation de jeu. Ces conclusions reposent sur le fait que les apprenants arrivent particulièrement bien à déterminer « les phases de travail et les phases de jeu », notamment les enfants qui se concentrent essentiellement sur l'aspect ludique de l'activité en se désintéressant de l'aspect sérieux. L'analyse des logiciels *ludo-éducatifs* proposée par Kellner représente un axe de travail constituant un préambule à la conception des serious game et aux apports d'apprentissage qui peuvent être procurés.

Dans *Les serious game, dispositifs de communication persuasive : Quels processus sociocognitifs et socioaffectifs dans les usages ? Quels effets sur les joueurs ?* (2015), Marie Fourquet-Courbet et Didier Courbet s'attachent à dresser une synthèse des principales

recherches expérimentales et empiriques publiées à propos des serious game. Ces travaux s'inscrivent dans la volonté d'étudier les changements de comportement à la suite de l'influence de médias numériques. La plupart des serious game sont dits *persuasifs*, ils sont destinés à un large public et ont pour but de faire évoluer certains comportements et certaines attitudes. Cet article se concentre sur les différents usages du serious game mais aussi sur leurs influences et sur leurs effets. Chen et Michael (2005) qualifie le serious game comme « tout jeu dont la finalité première est autre que le simple divertissement. »¹ Cette première définition nous informe de la taille du champ des possibles dans lequel il est permis d'*expérimenter* avec le serious game. Celui-ci peut s'adapter à bon nombre de secteurs, comme l'éducation, la santé, la sécurité, la publicité entre autres. Elle nous informe également quant à la multiplicité des supports sur lesquels il est possible de s'appuyer, bien que le format numérique soit privilégié et bien plus fréquent aujourd'hui. Paul Wouters complète cette définition en mettant l'accent sur le fait que les serious game sont aujourd'hui purement numérique, et qu'ils « sont interactifs, sont basés sur un ensemble de règles et de contraintes acceptées par les joueurs et dirigent vers un objectif clair impliquant la résolution de problèmes ludiques. En outre, ces jeux fournissent des informations en feedback pour permettre aux joueurs de suivre leurs progrès vers l'objectif. » (2013 : 250)² La définition même du serious game est en constante évolution, mais il faut comprendre ici, qu'ils permettent « d'enrichir les cursus scolaire et de réduire la frontière entre apprentissage scolaire et apprentissage informel »³ (1970 : 9) selon Clark Abt. Il est possible de catégoriser les serious game selon leur finalité, étant donné que ceux-ci n'ont pas forcément vocation à diffuser un message informatif ou éducatif. On peut notamment citer les *datagames*, qui sollicitent les internautes afin de faire avancer la recherche scientifique. Le jeu *Fold It*, proposé par l'Université de Washington en 2008, a mis en place un système d'échange de données entre joueurs qui a abouti sur la découverte de la structure d'une enzyme liées au VIH en seulement quelques semaines. Dans un autre registre, il existe également des serious game servant principalement à prodiguer un entraînement à ses joueurs, à améliorer leurs capacités physiques ou cognitives. Ainsi, les *exergames* sont très nombreux et il est possible de citer bons nombres de jeux de sport à pratiquer chez soi, comme *Dance Dance Revolution* proposé par Konami en 1998 ou encore la balance *Wii Fit* de Nintendo en 2008. Cependant,

¹ [Notre traduction] - « Games that do not have entertainment, enjoyment or fun as their primary purpose. »

² [Notre traduction] - « they are interactive, are based on a set of rules and constraints accepted by the players and are directed towards a clear goal involving the resolution of playful problems. In addition, these games provide feedback information to allow players to track their progress towards the goal. »

³ [Notre traduction] - « to enrich school programmes and to reduce the boundary between school and informal learning. »

certaines *exergames* comme MoSBE permettent de simuler d'autres activités moins triviales. Dans ce cas, il s'agit de permettre à l'utilisateur de s'entraîner sur de la tactique militaire lors de situation d'urgence par le biais du *soft* qui génère des scénarios multiples.

Joseph Henrotin, politologue spécialisé dans les questions relatives à la défense, tient un discours assez discursif quant à l'évolution du secteur du jeu vidéo qui permet une certaine crédibilité de son réalisme, au point même de servir certaines armées pour former des soldats dans plusieurs domaines : simulation, plan tactique et plan stratégique. Si le jeu permet de déconstruire une réalité et de virtualiser les combats, il permet également la simulation afin d'optimiser la formation de soldats dans l'appréhension de la guerre. Du côté du grand public, « simulation et serious game apparaissent aussi comme des outils permettant une meilleure appréhension de la réalité des conflits et de leur complexité. Ils favorisent l'enseignement autour de ces questions pour peu, que les précautions méthodologiques élémentaires aient été prises. » (2017 : 115) Dans la lignée de ces recherches, Rémy Cayatte (2016) développe sa thèse sur les jeux vidéo américains en tant que nouveau terrain de propagande idéologique, à la suite des événements du 11 septembre 2001. Il soutient l'idée que les jeux vidéo qui s'inspirent de personnages ou de lieux réels transmettent une certaine vision des événements aux joueurs, ce qui pose la question d'une possible persuasion biaisée des joueurs, d'autant plus que le jeu vidéo peut être « vecteur potentiel d'éléments politiques et idéologiques. » Sa thèse se base sur un corpus composé de la licence *Call of Duty*, mettant en situation les États-Unis, dans un conflit mondial. Cette licence se base sur un des genres les populaires en termes de jeu vidéo, il s'agit du tir à la première personne, plus communément appelé *FPS*⁴. Pour caractériser ce type de jeu vidéo, Damien Djaouti propose de dire que « le joueur voit à travers les yeux du personnage qu'il incarne » (2016). Le joueur est alors autant acteur que spectateur dans la mise en place du récit, et la guerre, terrain de prédilection du jeu vidéo et notamment du *FPS* en raison de l'impératif d'actions qui est sous-entendu, est privilégiée. Pour illustrer les conflits d'intérêt qu'il peut y avoir entre le secteur du jeu vidéo et de la propagande idéologique, il est nécessaire de citer *America's Army*, publiée en 2002 et étant décrit comme étant « la représentation la plus authentique de conflits militaires. »⁵ (Andersen & Kurti, 2009). Afin de répondre à une baisse constatée de l'enrôlement de l'armée américaine, ce jeu vidéo a été conçu afin de favoriser la

⁴ [Notre traduction] - First Person Shooter

⁵ [Notre traduction] - « the most authentic depiction of military conflict. »

vision de l'armée et d'augmenter le nombre de recrutement. Véritable outil de communication et valorisation de l'armée étatsunienne, *America's Army* constitue une approche du *medium* du jeu vidéo adaptée aux besoins d'un gouvernement. Les jeux s'implantent donc progressivement dans des époques que l'on parvient à définir, dans lesquelles le joueur peut plus facilement s'immerger. Thomas Rabino, historien spécialiste des États-Unis, s'est intéressé à la culture de guerre des États-Unis dans son ouvrage *De la guerre en Amérique* et évoque la part de mirage chez le joueur qui connaît en partie le déroulement des événements. » (2011 : 55) Le recours à la guerre ou la violence est très présent dans le secteur du jeu vidéo, pour Rabino, cela est dû à « la dynamique que peuvent engendrer les combats où la mort est la finalité des personnes trop faibles » (2011 : 55) et donc à la jouabilité, la possibilité d'évoluer dans le jeu avec une certaine fluidité dans les enchaînements.

Néanmoins, il est aujourd'hui courant que certains studios du secteur du jeu vidéo, motivé par une éthique, fassent appel à des historiens afin de construire leur monde avec rigueur. Chaque volet de la licence *Assassin's Creed* prend place dans une époque différente et le joueur sera amené à découvrir l'époque des croisades, l'Égypte antique, Rome durant la Renaissance ou encore Paris au cours de la Révolution. Un certain nombre d'historiens a été engagé afin de produire ces jeux avec une grande véracité historique, qui s'illustre par une étude de l'échelle des bâtiments et des monuments, ou encore par la création de costumes semblables à l'époque donnée. Guillaume Mazeau, spécialiste de la Révolution française, témoigne de la volonté historique avec laquelle le jeu *Assassin's Creed Unity* a été conceptualisé en 2014.⁶ En revanche, il précise qu'il faut « produire un effort considérable d'imagination pour essayer de comprendre la manière dont vivaient les gens à l'époque étant donné que nous n'avons accès qu'à des traces infimes dont la plupart ont été sélectionnés par des institutions. » Les développeurs ont parfois dû faire des choix artistiques allant à l'encontre de la vérité historique sur des détails tels que la taille de certains monuments, mais le « parfum d'authenticité permettant d'impliquer le joueur et de lui apprendre des choses » (Rabino, 2013 : 135). Certains jeux nous offrent la possibilité de vivre le passé grâce à une simulation pour mieux le comprendre, pour nous faire vivre les événements et les choix moraux ayant été vécu par les générations antérieures. En revanche, il ne faut pas omettre que le jeu vidéo n'a pas vocation à être une copie conforme de l'Histoire et de ses événements. Entre le respect de la vérité

⁶ cf : Guillaume Mazeau. (2016, 21 novembre). On a fait jouer un historien à « Assassin's Creed Unity ». nouvelobs. <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-rue89-culture/20141119.RUE6681/on-a-fait-jouer-un-historien-a-assassin-s-creed-unity.html>

historique et, les contraintes techniques et ludiques, ce sont souvent ces dernières qui l'emportent lors d'un choix stratégique d'élaboration de jeu. Finalement, tous les studios n'ont pas forcément la vocation d'enseigner l'Histoire, mais s'en servent comme d'un décor pour leur jeu, le visuel est de plus en plus convaincant, mais sur le fond, il devient de plus en plus difficile de démêler le faux du vrai. Le réalisme des images ne signifie pas que le jeu va offrir un réalisme historique de même niveau. Avec un réalisme graphique de très haut niveau, nous perdons notre capacité à distinguer la réalité de l'imaginaire et notre conscience s'introduit dans le monde de l'hyperréel, notion développée par le sociologue Jean Baudrillard. Il évoque la comparaison entre la simulation et le réel, dont « il est possible de donner une reproduction équivalente [...] puisqu'ils sont confondus dans une même totalité. » (1981 : 55) Certains enseignants en Histoire-Géographie effectuent des recherches sur les méthodes d'apprentissages de leur matière via le jeu vidéo comme Romain Vincent, tenant de la chaîne *Jeux Vidéo et Histoire* sur YouTube, la plateforme sur laquelle il partage ses conseils d'utilisation du jeu vidéo. En effet, il utilise le médium afin de faire comprendre aux élèves qu'une certaine représentation de l'Histoire est délivrée à travers le jeu vidéo, tout comme au sein des romans ou au sein des films. Les séances de jeu en classe sont organisées scrupuleusement et sont suivies d'un debriefing général pour décortiquer le jeu et étudier la *potentielle réalité historique* du jeu. Dans une majorité de cas, la dimension historique et éducative est séparée de l'aspect ludique, c'est pourquoi il lui est nécessaire de préparer ces études pour ses élèves. Cette expérimentation en classe du jeu pédagogique est encore très marginale en France mais elle progresse, c'est ce qu'on appelle le serious gaming, le fait de détourner un jeu existant pour en faire un outil pédagogique. Ainsi, « jouer ne relève pas de caractéristiques objectives de l'activité qui ne sont pas spécifiques, mais de la façon dont cette activité prend sens pour un individu ou dans la communication entre plusieurs individus » (Brougère, 2006 : 135) et les nouvelles pratiques ludiques changent profondément le paradigme que l'on a de l'éducation traditionnelle institutionnalisée par l'école. Il faut comprendre par cela que n'importe quel jeu vidéo est à même de remplir une fonction utilitaire, cependant, le serious game est conçu en amont avec l'idée de remplir une fonction sérieuse tandis qu'un jeu vidéo classique a tout d'abord l'objectif de divertir.

« La narration transmédia est un processus duquel des éléments essentiels d'une fiction sont systématiquement dispersés sur plusieurs canaux de diffusion afin de créer une expérience

de divertissement unifiée et coordonnée. »⁷ (2007 : 101) Ainsi, dans son ouvrage *Convergence Culture*, Henry Jenkins évoque ici qu'une histoire racontée par le biais de différents médias, va être enrichie par les propres codes de ces canaux. Chacun de ces éléments va apporter des éléments d'information essentiels et une contribution unique quant au déroulement de l'histoire. Néanmoins, il s'agit de préciser que la narration transmédia constitue aujourd'hui une représentation de l'économie des médias et des problématiques qui y sont impliquées. Diffuser sa franchise sur une pluralité de médias est un impératif économique, mais contribue à la faire connaître à un public plus élargi, et également à améliorer l'expérience du public. C'est le transmédia qui permet de constituer des récits plus expansifs et plus immersifs pour le public. « Le plus souvent, les histoires transmédias ne sont pas basées sur des personnages individuels ou des intrigues spécifiques, mais plutôt sur des mondes fictifs complexes pouvant supporter plusieurs personnages interdépendants et leurs histoires. »⁸ (2007 : 101) De plus, la pratique de narration transmédia favorise généralement un fort élargissement de l'audience d'une franchise, « cette stratégie pouvant amener les spectateurs qui sont à l'aise dans un média particulier à expérimenter avec d'autres plateformes de médias. »⁹ (2007 : 101) Ainsi, pour Éric Maigret, « il s'agit de saisir les nouvelles passerelles qui se forment entre les médias et entre les producteurs et les usagers alors que les frontières semblent s'effacer entre ces derniers, au profit d'une vision plus connectée et plus ludique du monde. » (2013 : 6) Il définit alors la convergence comme un changement culturel encourageant les personnes à effectuer des connexions entre les différents contenus présentés sur chaque média, et à chercher des informations supplémentaires.

Ainsi, à travers cette introduction, nous établissons un socle universitaire comportant les principales recherches à propos de la mémoire et de sa transmission, des apports du serious game dans l'éducation, mais aussi au transmédia. Il s'agira dans ce travail d'étude et de recherche, d'apporter une certaine contribution à travers l'étude d'une licence se basant sur la Seconde Guerre mondiale. À travers le choix de l'étude sur *Les grandes Grandes Vacances*, qui se base principalement sur sa série animée et sur son serious game, nous allons chercher à questionner tant les choix des auteurs dans leurs idées de conception que les valeurs qui sont

⁷ [Notre traduction] - « Transmedia storytelling is a process in which essential elements of fiction are systematically dispersed across multiple channels to create a unified and coordinated entertainment experience. »

⁸ [Notre traduction] - « Most often, transmedia stories are not based on individual characters or specific plots, but rather on complex fictional worlds that can support several interdependent characters and their stories. »

⁹ [Notre traduction] - « This strategy can lead viewers who are comfortable in a particular medium to experiment with other media platforms. »

transmises. Il s'agit d'analyser cette franchise, agissant par le biais de différents canaux, « les relations entre différentes réalisations ne sont jamais des copies à l'identiques, mais constituent des processus de transformation donnant lieu à des expressions spécifiques. » (Di Filippo, 2017 : 5) Cependant, étant donné que la franchise a principalement été conçue en amont avec la série animée, nous allons tenter d'analyser les choix qui ont été faits pour la conception du serious game. Serious game, qui est sera appréhendé comme un « modèle d'immersion fondée sur l'illusion de la réalité, le réalisme technique et l'interaction naturelle. » (Genvo, 2006)

Ainsi, nous pouvons poser l'hypothèse que les serious game et particulièrement le serious gaming peuvent être des activités de transmission efficaces lorsqu'elles sont préparées avec attention. Nous posons également l'hypothèse que ces activités contiennent des discours ayant été réfléchis en amont, mais qui sont soumis à une subjectivité de leurs auteurs. De ces quelques hypothèses apparaissent des questionnements sous-jacents. Quelle représentation veut-on donner de l'Histoire ? Comment se déroule le contexte de production des serious game ? De quelle manière et à quel degré les auteurs souhaitent-ils transmettre de la connaissance à travers leur œuvre ? Une stratégie de franchise transmédia peut-elle être plus efficace dans un objectif de transmission ? Comment former une figure de l'ennemi réaliste, et compréhensible pour la cible que l'on vise ?

Notre corpus est donc composé de *Les grandes Grandes Vacances*, une franchise composée d'une série animée, d'un serious game, mais aussi d'autres supports, notamment des livres et des cahiers de vacances pour les plus jeunes. Nous nous appuierons sur une interview que nous avons menée avec Delphine Maury, l'initiatrice du projet et la scénariste principale sur la série animée. (ANNEXE I & II) Par le biais de la conception et de la formalisation de ce dispositif de transmédia historique, *Les grandes Grandes Vacances*, nous nous interrogerons sur la pertinence de cet outil pour l'apprentissage et pour la médiation de faits historiques. Ainsi, nous nous intéresserons à une représentation en particulier, la figure de l'ennemi dans cette œuvre consacrée à la Seconde Guerre mondiale. Notre travail sera découpé en plusieurs chapitres, dont le premier servira à établir les fondements méthodologiques du transmédia ainsi que sur les différents supports qui vont nous servir. Nous considérerons alors les enjeux du transmédia par le biais des principales théories de Jenkins, mais nous nous intéresserons également au futur du transmédia. Le second chapitre sera présent afin d'évoquer la volonté des concepteurs de la franchise *Les grandes Grandes Vacances*, et d'évaluer les usages qui en ont finalement découlé pour comprendre si des pratiques discursives ont eu lieu et si des utilisateurs

ont détourné certains supports afin de les adapter. L'interview de Delphine Maury va particulièrement nous servir dans cette phase du chapitre, étant donné qu'elle était au cœur même du projet, dont elle connaît les tenants et les aboutissants. Dans un troisième et dernier grand chapitre, nous nous pencherons exclusivement sur les représentations qui sont véhiculées à travers *Les grandes Grandes Vacances*. Nous prendrons alors parti de l'analyser à travers trois points, une analyse des discours portés via la narration, une analyse de l'imagerie et enfin, une analyse ludique. À l'issue de notre travail d'étude et de recherche, nous reviendrons sur les points abordés et sur les résultats obtenus dans le cadre d'une conclusion. Nous reviendrons également sur les limites de notre travail afin de mobiliser des axes d'amélioration.

PARTIE I : SPÉCIFICITÉS DU DISPOSITIF TRANSMÉDIATIQUE

« La perception et le rapport à l'information connaissent une importante complexification, ce qui a pour effet de modifier le regard que les journalistes portent sur leur métier. [...] Le journalisme d'investigation connaît, de nos jours, une évolution très rapide dans un contexte de très grande mobilité des flux d'information et de très forte production de métadonnées par les médias sociaux. »

Lazăr & Morelli, *Journalisme d'investigation et dispositifs d'information expérientiels. La gamification à des fins d'apprentissage* (2018)

I.1 Ancrage théorique du transmédia

Pour poursuivre sur les points méthodologiques que nous avons élaboré dans l'introduction, il convient de commencer cette première partie sur les tenants et les aboutissants d'un dispositif transmédiatique comportant une pluralité de supports. Les travaux de Henry Jenkins sont les plus populaires et sans doute les plus utilisés dans la sphère universitaire, nous prendrons le soin de mettre en exergue ces recherches. Il définit le storytelling transmédia comme « la circulation de plateformes médiatiques en plateformes médiatiques d'un récit unifié, ou du moins coordonné dès sa conception, pouvant accroître tout à la fois la cohérence des franchises et le plaisir spectatorielle. Là où la déclinaison cross média produirait surtout de la redondance ou de la dispersion selon la logique assez pauvre des produits dérivés, le transmédia se déploierait par le biais d'un immense feuilleton dont le centre narratif serait partout et la circonférence nulle part. »¹⁰ (2007 : 100)

Dans *Les jeux et les Hommes*, Roger Caillois met en place la notion de *ludus* qu'il propose pour parler de l'aspect informatique du *médium* jeu vidéo, cette notion s'applique au serious game et va nous permettre de caractériser les expériences du joueur. Ce qui nous intéresse ici, c'est la manière dont les publics, c'est-à-dire les spectateurs de la série mais aussi les joueurs du serious game, ont pu être pensé en amont. L'article *The Gaming Simulation* de Markku Eskelinen va également nous servir à mettre en lumière sa réflexion sur le jeu vidéo et sa supposée incompatibilité avec les récits qui peuvent être transmis. L'idée que nous souhaitons développer au sein de cette première partie est de mettre en lumière le jeu vidéo, et plus particulièrement le serious game, comme outil de persuasion. C'est dans la troisième et dernière partie de ce travail d'étude et de recherche que nous aborderons la série animée *Les grandes Grandes Vacances* ainsi que le serious game qui y est associé. Nous allons également éviter d'évoquer les autres supports de la franchise, soit des livres et des cahiers de vacances, qui transmettent également une certaine vision du monde à leurs utilisateurs, mais bien plus édulcoré que notre corpus initial. Il est à préciser que c'est essentiellement le serious game et

¹⁰ [Notre traduction] - « the circulation of media platforms into media platforms of a unified narrative, or at least coordinated from its conception, which can increase both the coherence of the franchises and the spectator pleasure. Where the cross-media declination would mainly produce redundancy or dispersion according to the rather poor logic of derivative products, transmedia would be deployed through an immense soap opera whose narrative centre would be everywhere and whose circumference would be nowhere. »

la série qui seront présentés et exploités, bien qu'il faille se situer dans le cadre transmédiatique pour mieux le comprendre.

Les travaux de Jenkins ont également permis de concevoir et de formaliser la notion de *culture fan*, centrée sur la capacités des fans à réinterpréter les œuvres et à les prolonger, en remettant en cause l'opposition entre production et consommation. Il faut comprendre par cela que l'on effectue une distinction déjà abordée par Edgar Morin, concernant le public. Morin montre que face au grand écran d'une salle de cinéma, le spectateur n'est pas passif. Il parle de *projection-identification*, qui « marque l'intégration mentale du spectateur aux personnages à leurs actions » (1971 : 91) dans la sociologie du cinéma qu'il met en place. Il y a l'idée de l'intégration mentale du spectateur lors la projection cinématographique qui passe par une participation affective et émotionnelle. « Fait majeur, le cinéma se présente avec des dispositions spectaculaires qui de facto éloignent le regardeur de l'action. Outre la séparation entre salle et écran, un vaste ensemble d'éléments paratextuels renforcent chez ce dernier le statut de spectateur. La distance n'est pas seulement physique. » (Morelli, 2018 : 7) Pour Jenkins, les spectateurs ne doivent pas être perçus comme des individus passifs, au contraire, ils doivent être considérés comme des utilisateurs ayant une volonté participative. Ceux-ci sont *omnivores*, ils consomment aussi bien des œuvres de culture légitime et des œuvres de culture populaire, indépendamment de leur statut social. . Il y a donc une tendance au décloisonnement entre producteurs et usagers, mais aussi entre médias, entre genres médiatiques, ou encore entre systèmes narratifs. Ainsi, ses recherches sont axées sur l'appropriation des œuvres par les publics et à la manière dont les stratégies culturelles prennent en compte et anticipent cette appropriation. Maigret considère pour sa part, que l'on peut constater un schéma récurrent concernant le transmédia, qui « suit un rythme ternaire, c'est-à-dire en trois temps, devenu classique de l'innovation technique. Après une phase utopiste, grandiloquente, parfois vaine, mais qui inspire les expérimentations, les usages s'emparent des fantasmes au prix de déboires plus ou moins importantes, avant une généralisation des pratiques le plus souvent très éloignées dans leur contenu de ce qui avait été imaginé au départ. » (2013 : 15) La convergence collective, notion conceptualisée par Jenkins, désigne « le flux de contenus passant par de multiples plateformes médiatiques, la coopération entre une multitude d'industries médiatiques, et le comportement migrateur des publics des médias qui dans leur quête d'expérience de divertissement qui leur plaisent, vont et fouillent partout. La convergence est un mot qui permet de décrire les évolutions technologiques, industrielles, culturelles et sociales en fonction de qui

parle, et de ce dont les locuteurs croient parler. »¹¹ (2013 : 16) Ainsi, on peut dire que cela implique un changement dans la manière dont les œuvres de médias sont produites et un changement dans la façon dont ils sont consommés. Il existe désormais un flou de la frontière entre divertissement et discours de la marque, qui souhaite proposer un contenu qui investisse son public. Le public est invité à devenir membre de la communauté de la marque, afin de le fidéliser et de le maintenir dans l'univers rhétorique de la marque. Il est donc essentiel de comprendre que les logiques de transmédia ont pour but d'intervenir sur la volonté et la démarche active des utilisateurs. Le spectateur-utilisateur est encouragé à reconstruire le récit, ce qui crée un lien d'interactivité envers le dispositif. Derrière l'idée d'interaction, il y a donc forcément l'idée d'une personne intervenant dans un processus, celle-ci venant bousculer le dispositif. C'est au sein de l'article *De la projection identification à l'immersion pro-active : émergence d'expériences narratives interactives* (2018) que Pierre Morelli procède à la mise en place de différentes gradations dans l'implication du public. Certaines œuvres de transmédia prennent en compte la participation du public en amont de leur conception, tandis que d'autres ne l'anticipent pas. Ainsi, les communautés de fan peuvent créer des dispositifs complémentaires sans même que cela soit voulu par la franchise elle-même. Morelli explique que l'interactivité régissant les premiers hypermédias sur CD-ROM consistait principalement à explorer des parcours prédéfinis et à manipuler des objets multimédias invitant les usagers à profiter des potentialités d'actions offertes par le dispositif numérique. Jean-Louis Boissier, dans *La perspective interactive* (2000), nous propose un modèle afin d'étudier l'interactivité. Notre vision du monde est régie par le principe de perspective que l'on connaît et que l'on parvient à reproduire depuis la Renaissance. Ainsi, il est possible de représenter le monde en trois dimensions grâce à cette technique. Il reproduit cette manière de penser à travers un autre modèle afin de décrire l'interactivité. La première perspective qu'il propose est celle de la visibilité. Ce qu'il nomme visibilité est le fait de rendre visible les objets. Au sein d'un dispositif interactif, on amène à voir les choses sous plusieurs angles, par exemple en modifiant la caméra virtuelle au sein de l'univers. La seconde perspective est celle de la lisibilité. Si dans un premier temps on peut se déplacer dans un univers sous plusieurs angles, l'idée de lisibilité nous amène à prendre du sens par l'interaction. C'est par celle-ci que l'on prend conscience des éléments. La troisième perspective est de la jouabilité. La jouabilité est le fait de faire « l'expérience de ».

¹¹ [Notre traduction] - « The flow of content across multiple media platforms, the cooperation between a multitude of media industries, and the migratory behaviour of media audiences who, in their quest for entertainment experiences that they enjoy, go and search everywhere. Convergence is a word that describes technological, industrial, cultural, and social developments depending on who is talking, and what speakers think they are talking about. »

Dans une structure hypermédia, et tout particulièrement dans un serious game, on va amener les joueurs à explorer les différents parcours, à la manière d'une *exploration labyrinthique*. Cela se fait donc à l'aveugle, le joueur sait où il veut aller mais ne sait pas comment. On peut recourir à la multiplication des animations, à l'habillage des pages, ou encore à la simulation de déplacement des personnages. La *navigation* n'est pas libre pour l'utilisateur, ce sont les auteurs qui viennent régler les cadres de cette navigation, en la laissant plus ou moins libre selon les choix des auteurs. De façon sous-jacente, il faut donc penser des outils en amont afin de dire à l'usager ce qu'il lui reste à faire par exemple. Ainsi, l'exploration que l'on évoquait précédemment fait justement référence à cette perspective de navigation, l'œuvre se révélant au fur et à mesure de cette découverte. Ainsi, de plus en plus d'options et de liberté ont été laissés à l'utilisateur au fur et à mesure et des avancées. L'utilisateur peut explorer les possibilités laissées par le dispositif, mais il peut également mettre à jour ces possibilités, venant altérer le dispositif sous l'effet de son action. On observe un changement de paradigme, de la simple exploration d'un parcours préfini à la possibilité de modifier ces procédés et ce dispositif par l'action de l'utilisateur, notamment via les *mods*¹². Il y a des niveaux d'interactivité où l'utilisation ne modifie pas le contenu et d'autres où, au contraire, cette utilisation vient modifier le contenu. Dans les œuvres avec un haut niveau d'interactivité, l'usager est invité à participer à l'enrichissement de l'œuvre par une contribution personnelle, une contribution qui n'est pas prédéfinie par l'auteur de l'œuvre. L'article de Morelli soulève un autre point intéressant, l'idée, qu'auparavant, les œuvres jouaient davantage sur l'idée de représentations tandis que les œuvres immersives jouent davantage sur la simulation, ainsi l'interactivité peut amener à expérimenter des situations similaires à la réalité. Cette simulation, ce mimétisme, va placer l'utilisateur dans une situation d'incarnation. Cette logique d'incarnation et les fondements qui en découlent seront développés dans la troisième et dernière partie de ce travail d'étude et de recherche.

Manuel Zacklad, pour sa part, s'intéresse principalement au transmédia documentaire, et notamment à la question de l'organisation des connaissances par le transmédia. Le transmédia documentaire est alors désigné par la circulation d'un contenu entre plusieurs supports pouvant être fragmentés, évolutifs, distribués sur plusieurs terminaux, multimédias et multiformats dans des processus d'activité. Il développe la notion d'*adaptation*, la projection de contenus similaires sur des supports identiques ou distincts, et la notion d'*extension*, la projection de

¹² Abréviation de « modifications »

contenus évolutifs dans le cadre d'une activités sur des supports identiques ou distincts. Pour Zacklad, « un des aspects les plus intéressants de l'approche transmédia est de considérer le rôle fonctionnel spécifique de chaque support dans un processus narratif cohérent qui ouvre la voie à la problématique d'une rhétorique des supports. » (2012 : 48) Il est donc nécessaire de s'abroger des éléments fictionnels mais de se concentrer sur l'aspect organisationnel et conceptuel du dispositif, d'où découle la *pervasivité* d'un contenu. Celle-ci est défini par Zacklad comme « une informatique qui n'est plus limitée aux frontières du poste de travail, mais qui est de plus en plus incorporé aux objets de la vie quotidienne, on parle aussi d'intelligence ambiante. Dans l'acception que nous donnons à ce terme, la pervasivité d'un contenu correspond à sa capacité à circuler à travers différents médias et relève donc d'enjeux liés à la transmédiabilité » (2012 : 41), dans une optique d'adaptation ou d'extension. Il convient finalement de préciser la nature du dispositif transmédia *Les grandes Grandes Vacances* selon la définitions de Zacklad, il s'agit d'un dispositif ayant été pensé avec une logique d'adaptation du contenu sur les différents supports choisis par la franchise. *Les grandes Grandes Vacances* a nécessité un lourd travail de documentation et d'interrogation afin de fonder un univers crédible, il s'inscrit à la fois dans un travail de recherche documentaire mais également dans la construction fictionnelle. Le documentaire traditionnel présente des caractéristiques spécifiques, il est présenté au spectateur une histoire vraie, racontée d'une manière déterminée par un auteur. Ce documentaire, dans sa narration, dans sa sélection d'images et dans son montage, sera unique pour tous les destinataires. Ainsi, le transmédia et le multimédia présentent une inversion de cette dynamique, le spectateur doit s'impliquer s'il souhaite reconstituer une histoire avec une entièreté de détails. Il doit créer du sens à partir de signes, d'indices et de symboles qui lui sont présentés à travers les différents supports de l'œuvre. La fiction traditionnelle présente également des caractéristiques bien précises et distinctives par rapport à la fiction multimédia, quelle qu'elle soit. D'une part, si la transmission d'émotions à travers le récit d'une histoire inventée, vécue par des personnages est commune à la fiction de tout support, la narration est bien différente. Le cinéma s'abroge d'une description des lieux et des personnages, pour les mettre en situation, et a contribué à modifier la forme et le rôle des descriptions. En revanche, il restreint le regard du spectateur en raison de différents facteurs comme le montage, le contrôle du cadrage de la caméra ou encore le scénario dont les modalités sont choisies par l'auteur du film. Le multimédia permet à l'utilisateur de mener une quête de sens de l'extérieur. Celui-ci découvre la *diégèse* de l'univers qu'il explore au fur et à mesure de son parcours au sein de l'œuvre. Étienne Souriau, dans son article intitulé *La structure de l'univers filmique et le vocabulaire de la filmologie*, propose une définition de la diégèse, « tout

ce qui est censé se passer, selon la fiction que présente le film ; tout ce que cette fiction impliquerait si on la supposait vraie. » (1951 : 240) En d'autres termes, la diégèse d'une œuvre correspond à son univers spatio-temporel. Ainsi, l'utilisateur vit une histoire dans un monde représenté impliquant de nouvelles formes de narration, il n'est plus passif devant le récit, mais a la capacité de l'activer.

I.2 À propos du dispositif

I.2.1 Des pratiques appliquées du transmédia vers...

Étant donné que la franchise *Les grandes Grandes Vacances* se destinent à un public assez restreint, la pratique de narration transmédia ne favorise que très peu l'élargissement de son audience, bien que « cette stratégie puisse amener les spectateurs qui sont à l'aise dans un média particulier à expérimenter avec d'autres plateformes de médias. »¹³ (Jenkins, 2007 : 101) Ici, on peut évoquer une adaptation de la franchise sur une pluralité de supports, en appliquant les codes de chacun de ces supports dans le récit. Fondamentalement, l'histoire racontée est la même sur tous les supports, et on constate que la série animée constitue le fer-de-lance de la franchise. C'est sur cette base que les autres supports sont adaptés, alors qu'idéalement, chaque support devrait apporter une contribution à l'ensemble de la construction narrative bien que le serious game apporte tout de même un aspect interactif. « Le plus souvent, les histoires transmédias ne sont pas basées sur des personnages individuels ou des intrigues spécifiques, mais plutôt sur des mondes fictifs complexes pouvant supporter plusieurs personnages interdépendants et leurs histoires. »¹⁴ (Jenkins, 2007 : 101) Dans le cas de la franchise *Les grandes Grandes Vacances*, le processus de construction de l'univers base avant tout son récit sur des faits historiques relevant de la Seconde Guerre mondiale, ce qui contribue de surcroît au désir de connaissances du jeune public et à donner du corps à des aspects du monde fictif. Toutefois, il est nécessaire d'effectuer une distinction dans les réflexions de Jenkins, qui ne prend en compte les franchises transmédias qu'en se focalisant uniquement sur les points communs de chaque support sans pour autant évoquer leurs spécificités, venant provoquer des ruptures dans le récit. Cette réflexion nous permet de remettre en question certains points des

¹³ [Notre traduction] - « This strategy may lead viewers who are comfortable in a particular medium to experiment with other media platforms. »

¹⁴ [Notre traduction] – « Often, transmedia stories are not based on individual characters or specific plots, but rather on complex fictional worlds that can support several interdependent characters and their stories. »

recherches de Jenkins, notamment la convergence, que nous mettrons en opposition avec la vision de Laurent Di Filippo, portée essentiellement sur le facteur humain et la construction des publics au cœur des questionnements. » (2017 : 31) Ceci nous conforte pleinement à étudier les spécificités des différents supports qui composent notre corpus. C'est dans ce cadre transmédiateur que l'on va pousser notre réflexion, en revanche, bien que ce corpus soit composé de la série animée et du serious game, nous nous focaliserons essentiellement sur le serious game. Celui-ci constituant le centre de notre réflexion, il est tout de même nécessaire d'aborder la série animée étant donné que celle-ci permet de mieux comprendre le serious game.

Les grandes Grandes Vacances, sous forme de serious game, est un jeu vidéo de type *point'n'click*. Très populaire au début des années 1990, ce genre de jeu vidéo utilise les capacités d'interface graphique de l'ordinateur et nécessite également un pointeur formé par la souris. C'est la narration qui est au cœur de la plupart des *point'n'click*, dont on peut citer *The Secret of Monkey Island*, incontournable du genre, et humoristique de surcroît. Ayant formalisé une interface bien plus détaillée que ses prédécesseurs et introduisant des raccourcis verbaux pouvant servir d'action, ce jeu constitue une véritable avancée dans le *point'n'click*. Le principe est de sélectionner un verbe comme courir, parler, ou prendre, puis d'assigner un élément du décor afin d'activer l'interaction. Ce jeu se déroule dans un univers de pirate, où le personnage incarné par le joueur fait tâche, il est complètement en dehors de ce domaine. Si le système d'authentification et d'incarnation du joueur fonctionne si bien, c'est en raison du personnage qui ne maîtrise aucun code de cette culture. Il convient de préciser plusieurs éléments à propos de cet incontournable genre du jeu vidéo. D'une part, bien que ses origines se placent dans les interfaces purement textuelles des premiers ordinateurs, c'est un genre qui a su évoluer, en s'enrichissant de visuels dans les années 1980. De même, le *point'n'click* est toujours d'actualité, en raison de sa forte adaptabilité. Nous pouvons notamment citer *Papers, please!*, un jeu sorti en 2013 qui place le joueur dans un contexte d'après-guerre au sein d'un pays communiste fictif, l'Arstotzka.



Figure 1 - Capture écran d'une séquence de *Papers, please* !

En tant qu'inspecteur au service de l'immigration, la tâche est de contrôler les allers et les venues de personnes souhaitant entrer dans le territoire du pays. En prenant en compte les documents présentés par les passants, leurs empreintes digitales ou encore après une fouille, le joueur doit décider de l'autorisation des personnes. Utilisant des moyens simples et à portée de tous, le point'n'click est à même de faire vivre au joueur des situations narratives intéressantes, avec des mécaniques internes pertinentes. À l'inverse de *Papers, Please* !, le dispositif *Les grandes Grandes Vacances* n'utilise pas un cadrage historique fictif afin d'ancrer son récit, mais place la Seconde Guerre mondiale comme toile de fond de son histoire.

I.2.2 ... Ses spécificités

Le dispositif *Les grandes Grandes Vacances* a été pensé durant l'année 2008, avec l'idée principale de concevoir une série animée. Cette conception nécessitera un lourd travail de documentation qui aboutira à la sortie de la série en 2015. La novélisation, c'est-à-dire l'objectif de mettre en œuvre la transformation du récit filmique sur un support différent, n'était pas envisagée par Delphine Maury, initiatrice de ce projet. La production a toutefois souhaité décliner *Les grandes Grandes Vacances* et travailler à la construction d'une franchise, avec des moyens relativement limités. Pour Maury, « le serious game n'a pas bénéficié de beaucoup de fonds, c'est un jeu qui a été fait dans la limite de ce qu'on a donné à Manzalab » et regrette le

manque d'épaisseur qui aurait pu être donnée aux personnages. En effet, si chaque support d'une franchise transmédia est censé constituer un point d'entrée autonome dans les théories du marketing expérientiel, le serious game se suffit à lui-même, mais il est fortement conseillé d'y jouer après avoir visionné la série animée, ou du moins, après avoir eu connaissance de l'univers de *Les grandes Grandes Vacances*.

Il s'agit donc d'appréhender le dispositif *Les grandes Grandes Vacances*, comme un dispositif de transmédia certes, mais en prenant en compte sa forte propension à la médiation historique. Il est donc nécessaire de nuancer les propos de Jenkins à propos de son concept de *transmedia storytelling*, s'appliquant principalement aux productions audiovisuelles américaines et aux constructions d'univers narratifs, comme *Star Wars* par exemple. Cette franchise prend ses racines dans les premiers films de la saga, mais s'est progressivement diversifiée sur d'autres supports comme des bandes dessinées, des jeux vidéo, des livres, entre autres. Il s'agit alors de s'interroger sur la narration transmédia appliquée à la valorisation du patrimoine et à la transmission de connaissance. La stratégie transmédia traditionnelle a progressivement évolué d'un principe narratif dit *top-down* à une co-construction du récit *bottom-up*, impliquant une présence du public dans la création des récits de plus en plus constante. Cette tendance ne se reflète pas encore totalement dans la plupart des expériences de valorisation du patrimoine. Mélanie Bourdaa, au sein de *Patrimoine et transmédia storytelling, vers une médiation augmentée* (2017), évoque qu'« un univers narratif multi-plateformes permet en effet d'impliquer différents publics, souvent à travers l'exploitation de réseaux sociaux, et de leur faire endosser ensuite des rôles actifs dans le déploiement des dispositifs et la circulation des contenus. L'ensemble du récit élaboré permet alors de fédérer les divers supports de valorisation conçus, qu'ils soient numériques ou analogiques, en retrouvant au sein de chaque support le même univers et des briques complémentaires.

Afin de comprendre les stratégies enclenchées par la production de la série animée, qui ont mis en œuvre la stratégie de transmédia, nous allons nous interroger sur les logiques de production

PARTIE II : LA VOLONTÉ DES AUTEURS AU TRAVERS DES USAGES

Cette seconde partie, focalisée sur les usages du dispositif *Les grandes Grandes Vacances*, va tenter de mettre en lumière d'une part, la volonté initiale des auteurs du dispositif, à l'aide d'une interview de Delphine Maury, mais d'autre part, de montrer les utilisations finales des usagers.

II.1 Les logiques de production

L'interrogation principale par rapport aux œuvres transmédiatiques est de se demander dans quelle mesure la participation de l'utilisateur est scénarisée et dans quelle mesure celle-ci s'inscrit dans l'œuvre.

Les Armateurs est une société de production française de films et de séries d'animation dont les œuvres sont principalement destinées aux enfants. Proposant un cinéma d'auteur original et ambitieux, la ligne éditoriale de la société se veut exigeante, et a connu de nombreux succès tels que *Kirikou et la sorcière* en 1998 ou encore *Ernest et Célestine* en 2012. Durant l'année 2010, Delphine Maury a l'ambition de se servir de la Seconde Guerre mondiale et de son imaginaire collectif pour le mettre en situation dans une série pédagogique adaptée aux enfants. C'est au cours de l'année 2015 que la série animée *Les grandes Grandes Vacances* est diffusée sur France 3, comportant 10 épisodes de chacun une demi-heure. Chaque épisode se conclut par un court documentaire basé sur un témoignage d'époque en relation avec le thème de l'épisode. Ces témoignages proviennent des souvenirs d'une personne étant alors enfant au moment des événements. En 10 épisodes, la série met en lumière les principaux événements et thèmes du conflit, notamment la Résistance face à l'occupation allemande, l'exode, les réquisitions ou encore le Débarquement. Durant cette seconde partie, nous allons nous appuyer sur une interview que nous avons menée de Delphine Maury, scénariste et productrice de la série.

La série animée *Les grandes Grandes Vacances* ne portaient au départ, aucune prétention éducative, mais s'inscrivait dans le souhait de son auteure, Delphine Maury, qui avait l'ambition de raconter une histoire sur le thème de la liberté. Une histoire où les enfants grandissent sans le regard de leurs parents. Finalement, le cadre de la Seconde Guerre mondiale s'est imposé en raison de l'importance du nombre d'enfants qui ont été envoyés à la campagne afin d'éviter la guerre et dont certains ont pu bénéficier d'une longue période d'insouciance sans la présence d'adulte et de responsabilités. La sphère télévisuelle, et *a fortiori* les programmes pour enfants, n'ont pas la même liberté de ton que la littérature. Il n'est, en effet, pas admissible de montrer des actes dangereux que les enfants puissent reproduire, « ce qui fait que dans les dessins animés, on soustrait généralement beaucoup de choses. » (ANNEXE) Afin de contourner les règles de la télévision, et particulièrement pour raconter ce qu'elle souhaitait, Maury a choisi le contexte de la Seconde Guerre mondiale. Cette démarche a créé la possibilité de raconter des histoires véridiques et d'éviter les transformations généralement imposées par

les producteurs de télévision. Maury souhaitait également transmettre sa propre fascination des récits de guerre familiale. Sa volonté, était de faire renouer le dialogue entre grands-parents et petits-enfants, mais surtout de donner envie aux enfants d'écouter les histoires de leurs grands-parents. Avant de construire le scénario de la série animée, Maury a rencontré et a interrogé des personnes ayant vécu la Seconde Guerre mondiale lorsqu'ils étaient enfants. Le but était de recueillir un maximum de témoignages réels afin de donner du corps et du réalisme à la série. Ces témoignages sont donc au cœur même de la volonté de la série animée, il faut comprendre que cette volonté était de donner la parole à des personnes, pour écouter leur récit et montrer une facette à échelle plus humaine de la Seconde Guerre mondiale. « Dans l'écriture se joue aussi la place de l'auteur [et] l'artiste est celui qui emporte dans son travail un point de vue (...) et qui (...) mobilise le point de vue du spectateur, l'inquiète, le met en mouvement, lui propose une lecture. »¹⁵ (1990 : 33) Umberto Eco, dans les *Limites de l'interprétation*, fait ici appel à la notion d'*intention auctoris*, qui distingue que l'auteur peut prétendre à laisser des message dans son œuvre, que le lecteur pourra possiblement interpréter par la suite afin de comprendre l'œuvre. Il s'agit pour l'auteur d'organiser l'interactivité avec son lecteur et de l'obliger à suivre son *mouvement*. Si on prend l'exemple de la présence d'Adolf Hitler au sein du dispositif, il y a de quoi s'interroger. Son personnage n'est presque pas mis à l'écran, ni dans la série animée, ni dans le serious game. Par cette volonté d'absence, Maury transmet à l'utilisateur une multitude de sous-entendus, qui l'engage à s'interroger sur ce choix et à finalement comprendre que la série présente une idée du quotidien des personnes présentes en campagne durant la Seconde Guerre mondiale. Un quotidien où étaient présents les soldats allemands, représentant la figure de l'ennemi. Maury souhaite alors interroger le rapport entre la fiction et la réalité à travers une idée simple, la transmission d'une réalité parmi d'autres au travers de la fiction. Cette idée n'est pas nouvelle, son procédé feuilletonnant non plus, et trouve ses prédécesseurs dans les séries télévisées éducatives de la fin des années 1980 en France. Nous pouvons notamment citer *Il était une fois... la Vie* qui fait part du fonctionnement des organes issus du corps humain au travers des scénarios pédagogiques adaptés aux enfants. Chaque composant du corps humain étant incarné par un personnage remplissant ses fonctions. Il existe également *Il était une fois... l'Homme*, produit en 1979, mais dont le sujet porte sur la vulgarisation scientifique et historique. Les principales étapes historiques de l'univers jusqu'aux sociétés modernes sont abordées à travers cette série animée, qui reprend les mêmes personnages visitant les différentes

¹⁵ [Notre traduction] - « Per iscritto, è in gioco anche il posto dell'autore [e] l'artista è colui che porta un punto di vista nella sua opera (...) e che (...) mobilita il punto di vista dello spettatore, lo rende ansioso, lo mette in moto, gli offre una lettura. »

époques. Cette dernière a notamment été récompensé par un Soleil d'Or en tant que meilleure émission télévisuelle pour la jeunesse. Il est également à noter que chacun des épisodes de cette série animée a été repris sous la forme d'une bande dessinée à destination des plus jeunes, afin de toucher une cible différente.

Lumni est une offre qui propose aux enfants un accès au savoir et à la culture par le biais de ressources éducatives leur permettant de compléter leurs cours. Les enseignants peuvent également profiter de la mise à disposition de ces ressources pour préparer leurs cours ou les prolonger. Anciennement France TV Education, Lumni rassemble des articles, des vidéos, des audios, ou encore des jeux pour développer la culture des élèves. On y retrouve différents jeux pédagogiques, comme *Les grandes Grandes Vacances*, qui ont été développés par l'entreprise Manzalab. Ce serious game a été conçu comme un complément de la série et se présente sous la forme d'un jeu d'aventure et de réflexion contenant divers axes pédagogiques sur différentes plateformes, le mobile et l'ordinateur. En quatre phases, ce jeu aborde des thématiques tout à fait similaires à la série animée. Le joueur va incarner tour à tour Ernest et Colette, les deux protagonistes de la série à travers leur découverte du quotidien de la vie en territoire occupée, du rationnement de nourriture, de la Résistance, ou encore la confrontation envers le soldat ennemi.

Pour introduire ce jeu pédagogique, nous pouvons nous appuyer sur une classification nommée G/P/S, s'appuyant sur différents critères portant sur le caractère ludique et sur le caractère sérieux du serious game. Le modèle G/P/S a été conçu par Damien Djaouti, Jean-Pierre Jessel et Julian Alvarez, en 2011, dans le cadre d'une revue de l'éditeur IGI Global. Le *Gameplay* tente d'introduire la nature du jeu, ses règles, ses objectifs. Le *Permet de* est le critère qui annonce les fonctions visées par le jeu, comme dispenser un entraînement ou faire circuler de l'information. Le *Secteur* sert à analyser les logiques de marché du dispositif ainsi que la cible qui est visée. Il existe d'autres classifications ayant chacune ses propres spécificités, ses apports et ses limites comme celle de Marc Prensky qui se base sur le type de jeu¹⁶ et sur le type d'apprentissage¹⁷. J'ai choisi le modèle G/P/S qui me paraît pertinent pour évoquer un maximum de composant d'un serious game.

¹⁶ Par type de jeu, nous entendons « genre » : jeu de plateforme, jeu de simulation, jeu d'action, jeu d'aventure, etc.

¹⁷ Par type d'apprentissage, nous entendons : entraînement et réaction, apprentissage guidé ou constructiviste, jouer un rôle, etc.

GAMEPLAY

Jeu : Chaque partie se déroule de la même manière, pour chacun des joueurs. Il n'est pas possible de perdre selon les standards du jeu vidéo classique, il s'agit de terminer l'histoire par le récit, en traversant différents tableaux et en effectuant une multitude de quêtes. Le jeu est donc découpé en différentes phases de jeu, qui se solderont par un mini-jeu typique des point'n'click, le joueur va devoir cliquer sur son écran afin d'effectuer des manipulations précises, comme récupérer des objets sur un tableau, ou éviter des ennemis dans un parcours labyrinthique. Le jeu ne représente pas un challenge pour ses joueurs, il n'est pas possible de gagner des points, ou de comparer ses scores de quelque manière que ce soit.

PERMET DE

Diffuser un message éducatif : Ce jeu vise à sensibiliser et à éduquer les personnes qui y joueront, le terrain de la Seconde Guerre mondiale n'a pas été choisi au hasard, mais répond à une ligne directrice de la production.

Diffuser un message informatif : C'est le récit qui est au centre de ce serious game, ce jeu vente les mérites de la liberté de l'enfance, de l'amitié et d'autres valeurs bienveillantes en prenant place dans l'environnement de la Seconde Guerre mondiale.

**SECTEUR
(MARCHÉ)**

Education : Tout comme la série animée, ce sont essentiellement les enfants de 6 à 14 ans qui sont visés par ce jeu.

**SECTEUR
(PUBLIC)**

Professionnel : La dimension éducative du serious game le met en lumière chez les professeurs d'école primaire, qui l'utilise ou le conseille à leurs élèves en complément de leurs cours traditionnels et de la série animée.

Grand public : En raison de sa conception portée sur l'information, ce jeu se destine également au grand public, aussi bien aux enfants souhaitant découvrir un jeu de la même franchise que la série animée, que pour des adultes qui souhaitent aller plus loin dans l'univers de la franchise.

II.2 Des usages inattendus ou imprévisibles ?

Umberto Eco, toujours dans les *Limites de l'interprétation* présente une autre théorie de la réception. L'*intention lectoris* est qualifié comme étant la reconnaissance du fait que le lecteur peut projeter ses propres idéaux et modes de pensées à travers l'œuvre, qui peut donc être mal comprise. Ainsi, « au centre de la question de l'écriture se trouve la façon dont les codes jouent de la distribution des places, et d'abord de la place de celui qui regarde, qui écoute et qui lit, qui maintenant réagit : suscite, répond, choisit, module sa propre perception. »¹⁸ (1990 : 33) C'est par ce prisme que nous pouvons observer des usages au dispositif *Les grandes Grandes Vacances* à peine soupçonnés par ses auteurs.

II.2.1 La série animée

Passée sur la chaîne publique France 3 en 2015, la série animée *Les grandes Grandes Vacances* jouie d'une certaine notoriété. Finalement, depuis la sortie de la série animée, de nombreux témoignages de professeurs présents sur de multiples blogs montrent un phénomène de détournement. La série animée est utilisée dans les écoles primaires, notamment chez les CM1 et chez les CM2, pour qui le programme d'histoire contient une partie centrée sur la Seconde Guerre mondiale. Cette possibilité étant fortement facilitée par la présence des *grandes Grandes Vacances* sur le site internet de France Télévision. L'intérêt que l'on peut porter au dispositif *Les grandes Grandes Vacances* porte véritablement sur ses usages. Les créateurs de la série animée, Les Armateurs et les concepteurs du jeu vidéo pédagogique, Manzalab, ont notamment contacté le personnel du Ministère de l'Éducation afin de leur évoquer leur projet, et n'y finalement ont pas donné suite. Un jeune internaute, alors âgé de 15 ans a créé un blog afin d'évoquer la série animée.¹⁹ Finalement, il a formalisé des fiches de travail afin d'aider et d'encourager les professeurs à se servir de la série animée comme base pour leurs enseignements. (ANNEXE III) Ce cas de détournement a remporté un vif succès depuis sa formalisation. Afin d'obtenir les fiches d'enseignement, les professeurs sont invités à laisser un commentaire avec leur adresse mail académique sur le blog de l'internaute, qui leur partage

¹⁸ [Notre traduction] - « Al centro della questione della scrittura c'è il modo in cui i codici giocano con la distribuzione dei luoghi, e prima di tutto con il luogo di chi guarda, ascolta e legge, che ora reagisce: provoca, risponde, sceglie, modula la propria percezione. »

¹⁹ Lien du blog de l'internaute : <http://le-cartable-de-toto.eklablog.fr/dessin-anime-les-grandes-grandes-vacances-a118478988>

l'accès immédiatement après. Nous précisons cette formalité pour faire part du succès qu'ont remporté ce fichier, plus de mille professeurs ont répondu à l'appel et remercie le jeune homme pour son travail de qualité. Un premier fichier correspond aux questionnaires pour l'élève et un second contient les corrections pour les professeurs. Nous avons pu évoquer ce détournement au travers de notre interview avec Maury, qui a pu nous faire part de son vif intérêt pour ce projet, et de son étonnement face à la proportion qu'a pris l'initiative d'un si jeune internaute. Celui-ci, pour parfaire ses explications, a également mis plusieurs liens hypertextes menant au serious game, et au site de France Télévision afin d'accéder à la série. Delphine Guichard, professeur des écoles depuis 2014 est chargée d'enseigner à des élèves de CM1 et de CM2 en fonction des années. Elle tient également un blog à destination des professeurs, afin d'exposer ses propres méthodes de pédagogie et pour susciter des idées à ses pairs.²⁰ Elle a fait le choix d'utiliser *les grandes Grandes Vacances* dans ses cours d'histoire depuis la sortie de la série en 2015, « chaque année, sur 5 séances, mes CM2 visionnent deux épisodes par séance, soit 45 minutes en tout, environ. Puis je leur montre quelques photos ou documents d'époque, et nous copions une trace écrite synthétisant ce que les épisodes nous ont appris sur la Seconde Guerre mondiale. » En complément des traces écrites qu'elle fait recopier à ses élèves, Guichard met à disposition des internautes son propre diaporama, conçu avec le soutien de la série animée, et également des documents que les élèves collent dans leur cahier. Son blog contient également des commentaires de professeurs la remerciant pour le partage de son approche pédagogique novateur.

II.2.2 Le serious game

Les théories de l'apprentissage se fondent sur différents courants, tentant d'expliquer la manière dont les jeux pédagogiques peuvent transmettre des compétences et des connaissances aux joueurs. L'approche *fonctionnaliste* met l'accent sur l'importance de mettre le joueur au centre du jeu et de le faire réaliser des actions concrètes, dont les conséquences lui sont directement visibles. La motivation potentielle du joueur, va donc lui permettre de s'impliquer plus fortement dans la situation de jeu. « Selon cette théorie, pour permettre l'apprentissage, les serious games doivent mettre le joueur en situation de faire, d'agir et d'interagir et, dans le même temps, de réfléchir et de s'interroger sur sa pratique de joueur. Cette double contrainte impose à l'individu d'être dans le jeu et en dehors du jeu. » (Alvarez, Djaouti, Rampnoux, 2016

²⁰ Lien du blog de Delphine Guichard : <https://www.charivarialecole.fr/archives/533>

: 74) L'objectif est donc de tenter d'impliquer l'apprenant, au fur et à mesure de ses essais, et de ses échecs, afin qu'il s'améliore. Le courant *béavioriste*, prend en charge l'apprentissage par l'expérimentation des succès et des échecs du joueur. Les récompenses et les sanctions constituent alors autant de renforcements positifs que négatifs, et ces mécanismes psychologiques influent sur le comportement. Il est donc nécessaire que la difficulté du serious game soit progressive et croissante afin de maintenir l'envie du joueur, notamment en le récompensant lorsqu'il réussit correctement les actions demandées. Réussir un objectif au travers de l'expérimentation est une manière différente d'impliquer l'élève, et le numérique en constitue une approche incitative. Mettre en place différentes tentatives pour atteindre un objectif est au cœur du jeu vidéo, et le joueur peut définir des moyens qui lui paraissent pertinents. Le caractère ludique du serious game permet par ailleurs aux joueurs de ne pas se lasser lorsqu'ils répètent les mêmes actions. En essayant des choses et en faisant des erreurs n'ayant pas de conséquences dans la vie réelle, ils sont à même de modifier leur comportement de jeu et en dehors du jeu progressivement. Ainsi, les serious game contribuent à l'auto-efficacité des joueurs, et dans leur confiance à réaliser le bon comportement dans la vie réelle, mais aussi à s'y fixer des objectifs personnels. De plus, la motivation intrinsèque serait elle-même générée tout le long du serious game grâce aux *feed-back*, visuel ou sonore pouvant augmenter le sentiment d'accomplissement du joueur.

Si la série animée est tant appréciée des professeurs d'histoire d'école primaire, il est à préciser que le serious game est également utilisé dans des structures d'enseignement. Certains professeurs utilisant la série animée dans le cadre de leur cours témoignent de l'intérêt de ce dispositif, mais celui-ci est néanmoins bien moins connu que la série animée. Cela peut s'expliquer par différents facteurs, d'une part, il existe assez peu d'entreprises spécialisées dans la création de jeux pédagogiques, et *a fortiori* dans le secteur éducatif. De plus, selon une étude menée en 2012²¹, le coût d'un tel dispositif est évalué en moyenne à 150 000€, ce qui rend la qualité des serious game assez négligeable et leur quantité assez peu nombreuse. L'utilisation d'un serious game dans le cadre d'une classe demande également un effort de travail supplémentaire aux professeurs. Dans un premier temps, il est nécessaire d'analyser le contenu du jeu, et notamment les connaissances et les compétences qu'il permet d'acquérir, puis de les mettre en relation avec les enseignements qui peuvent être dispensés. Dans un second temps, l'enseignant doit effectuer une approche dite prospective. « Tout en s'appropriant l'outil

²¹ *Serious game : Enjeux, offre et marché – enseignement ; formation ; santé ; Information et Communication*

support, l'enseignant porte un regard critique sur les différents aspects du jeu, tels que les aides qui sont proposées, les actions et les processus de validation des connaissances, des compétences, des habilités cognitives et motrices, par exemple. Cette analyse facilite la communication ultérieure avec l'élève, permet d'anticiper les difficultés auxquelles il sera confronté, les erreurs qu'il risque de commettre et de préparer un accompagnement adapté. » (Alvarez, Djaouti, Rampnoux, 2016 : 64) Ainsi, le professeur est à même de pouvoir identifier les moments de *gameplay* où l'élève pourrait avoir des difficultés et s'y préparer. Dans un cadre similaire, il doit pouvoir évaluer des aspects de *game design*, c'est-à-dire des mécanismes du jeu, et prendre en compte la progression de l'élève. L'adaptabilité à la cible est donc un facteur principal de l'utilisation des serious game dans le cadre d'un enseignement, et le serious game peut recourir à des éléments pour avoir un impact positif sur la perception du jeu par ses joueurs. Dans le cadre du jeu pédagogique *Les grandes Grandes Vacances*, son rendu graphique ayant l'esthétique de la bande dessinée est tout à fait adapté au public jeune qui est visé par exemple. De plus, la difficulté des quêtes et la qualité des interfaces sont tout à fait adaptées à ce même public. Pour Kellner, « dans l'ensemble, les cédéroms observés ne permettent pas à l'utilisateur de faire des choix de navigation motivés alors qu'une forme d'écriture adaptée pourrait favoriser une réelle démarche métacognitive de la part des enfants. » (2001 : 25) Il faut donc également prendre en compte le contexte dans lequel le serious game sera pratiqué, et que la perception du joueur s'en verra fortement modifié. Un élève qui pratique un jeu pédagogique à l'école, sous le regard de son enseignant et de ses camarades, n'aura pas la même exigence et le même entrain que s'il le pratique à la maison, seul. Ainsi, la motivation et l'implication du joueur sont essentielles à un bon apprentissage et relèvent de deux facteurs : son autonomie, permettant d'effectuer ses propres choix dans le jeu, et la compétence perçue. Cela va contribuer à augmenter la performance, la persévérance et la créativité du joueur. (Blumberg, 2013 : 335). De plus, on peut dire qu'une motivation d'engagement dans le serious game venant du joueur lui-même, c'est-à-dire une motivation intrinsèque, alors son apprentissage va être plus efficace. Celle-ci est accentuée si les valeurs défendues par le serious game sont en accord avec les valeurs du joueurs. À l'inverse, si la pratique du serious game est motivée par des facteurs extérieurs à son bon vouloir, le joueur ne bénéficiera pas forcément d'enseignements durables.

Pour évaluer la qualité d'un apprentissage par le jeu pédagogique, nous pouvons nous focaliser sur plusieurs paramètres. D'une part, le profil des apprenants, en prenant en compte leurs âges, leurs besoins, les compétences qu'ils cherchent à maîtriser et celles qu'ils maîtrisent déjà. D'autre part, il est nécessaire de juger de la qualité du serious game, notamment sur les

possibilités qu'il propose, son interactivité ou encore son histoire. Enfin, le contexte d'apprentissage apparaît comme le principal facteur d'une transmission réussie, qui dépend d'une bonne utilisation par l'apprenant et du temps qui y est consacré. Un des principes fondamentaux de l'apprentissage social est appelé « modelage » et consiste en l'observation des comportements des personnes de notre entourage. Cela est également valable dans les serious game, dans lequel le joueur va pouvoir appréhender les bons comportements en observant des personnages et en jouant le rôle de son avatar. En favorisant l'apprentissage de l'empathie et le respect du point de vue d'autrui, le serious game remplit une fonction éducative. Le pédagogue joue ici un rôle essentiel étant donné que c'est lui qui est au cœur de l'animation durant l'activité. Pour Éric Sanchez²², le rôle du professeur est donc d'introduire correctement la situation de jeu aux apprenants, en leur expliquant le rôle d'un jeu pédagogique et les tenants et aboutissants que celui-ci peut leur apporter. Il doit mener un « scénario pédagogique » tout au long de l'activité. Cela peut stimuler les élèves, et leur donner envie de s'engager à travers le jeu qui leur est proposé. Il s'agit, certes, d'une situation de jeu, mais celle-ci se fonde sur un apprentissage qui y sera sous-jacent. Pour cela, il évoque l'importance des briefings à effectuer et le recul qui doit être pris lorsque l'activité est terminée. Alvarez *et al.* évoquent que « pour apprendre, il faut à un moment ne plus jouer et prendre du recul, identifier les connaissances qui ont été mobilisées pour réussir. C'est ce que nous appelons la distanciation critique. L'enseignant a un rôle central lors de cette phase, car c'est lui qui peut pointer les concepts mobilisés, les nommer et les formaliser en tant que savoirs partagés par une communauté scientifique. » (2016 : 84) Ainsi, ce débriefing requiert une attention toute particulière pour les apprenants, qui peuvent parvenir à conscientiser les apprentissages. Il est également une occasion de pouvoir débattre sur l'expérience vécue, afin de développer l'esprit critique des élèves.

Il est toutefois nécessaire de préciser que ces analyses peuvent se révéler perfectibles en fonction des situations, de l'âge des apprenants au contenu du dispositif. Les outils sont tous différents et il est possible de s'adapter en prenant en compte ces quelques éléments. Il apparaît tout de même, qu'à la manière de *Les grandes Grandes Vacances*, les jeux pédagogiques parviennent facilement à introduire des notions avec un angle particulier et plus familier pour les enfants. D'une part, il s'agit d'une méthode originale qui a le mérite d'instaurer un climat

²² Conférence « How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? » Disponible : <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131505001600?via%3Dihub>

de tension ludique dans les salles de classe. D'autre part, il apparait que différents serious game et différents jeux détournés ont été utilisés dans le cadre d'un enseignement afin de proposer une introduction à des savoirs. C'est le cas du jeu principalement mobile et PC, *Angry Birds*, qui a connu un franc succès depuis son premier opus sorti en 2009. Les différents jeux de la licence proposent aux joueurs de projeter différents oiseaux, via un lance-pierres, sur des cochons verts représentant des cibles à abattre. Bien que les objectifs du jeu soient à première vue éloignés de toute pédagogie, John Burke, professeur de sciences physiques aux États-Unis, l'utilise régulièrement afin d'enseigner les lois de la gravité. « Les oiseaux, tels des projectiles, décrivent des trajectoires qui respectent des lois physiques implémentées par les programmeurs du jeu. Il faut donc effectuer des tirs en cloche pour compenser la gravité et espérer atteindre les cibles. » (Alvarez, Djaouti, Rampnoux, 2016 : 34) Après avoir montré des séquences de jeu à ses élèves, ceux-ci peuvent en déduire les différentes lois de la physique qui expliquent le mouvement d'un projectile. En utilisant un jeu mobile connu de la plupart de ses élèves dans le cadre d'un cours qui concerne un domaine dont l'enseignement peut leur paraître abstrait, Burke parvient à maintenir leur attention. Les élèves sont également encouragés à expérimenter en dehors des cours, en utilisant les principes qu'ils ont appris en classe.

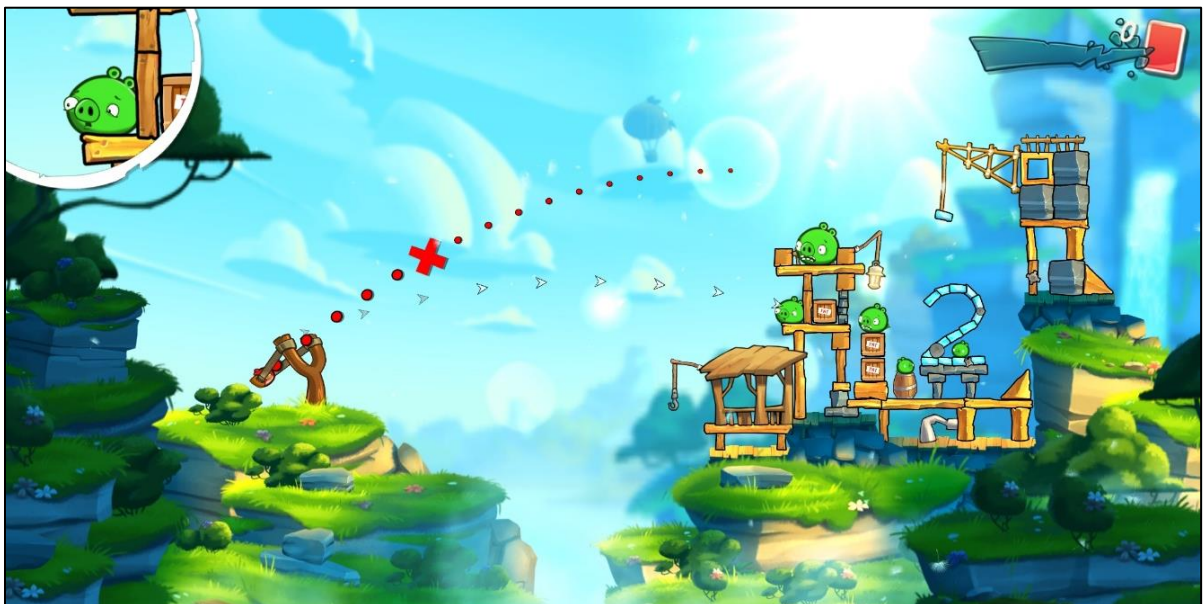


Figure 2 - Capture écran du jeu *Angry Birds*

Dans ce cas, il s'agit d'un procédé de *serious modding*, un détournement et une modification qui implique une transformation dans l'utilisation afin de lui conférer un nouveau procédé utilitaire.

II.2.3 Un parcours muséographique

Avant sa récente fermeture, le musée du Général Leclerc de Hautecloque et de la Libération de Paris était consacré à l'époque de la Seconde Guerre mondiale et focalisait ces expositions sur les thèmes de l'occupation et de la résistance. Comme dans la plupart des musées, celui-ci proposait des collections permanentes et des parcours afin de rendre compte des pièces qu'il comportait. Il est donc proposé aux personnes de visiter le musée de façon autonome ou bien accompagnée d'un conférencier du musée dans le cadre de visites guidées. Cependant, sa spécificité consistait en une expérimentation de son parcours muséal à travers une application mobile destinée aux familles. Cette application a été conçue pour accompagner les familles, et plus particulièrement les enfants, dans la découverte du musée. Le dispositif *Les grandes Grandes Vacances* est « le fil conducteur d'une visite guidée destinée à faire découvrir aux enfants les collections du musée. Les scènes de la série sont rattachées à un thème, un moment ou un objet présenté dans les salles pour permettre aux enfants de mettre en rapport la fiction et l'histoire. »²³ Ainsi, c'est un parcours d'environ une heure qui est proposé aux familles afin de faire découvrir aux plus jeunes les aspects de la Seconde Guerre mondiale par le biais d'un ressort plus ludique, appliqué au parcours traditionnel.

Cette démarche s'inscrit dans un questionnement général consacré à la place qu'occupe aujourd'hui les musées au sein de nos villes, et à l'utilisation de l'espace public. Les musées, comme une majeure partie des secteurs, sont bouleversés par le numérique dans l'application des métiers. Au cours d'une interview²⁴, la responsable du multimédia et du contenu numérique pour la Monnaie de Paris, Agnès Abastado, évoque « . La présentation des collections et la transmission des savoirs sont en effet aujourd'hui challengées par les nouvelles technologies. Les nouveaux moyens de communication, de médiation et contenus numériques ouvrent des perspectives réjouissantes de développer ces missions autrement. [...] Par ailleurs, le musée est un formidable lieu d'expérimentation : les technologies les plus innovantes sont souvent testées dans des lieux culturels, bénéficiant de publics 'tests' et de contenus riches. » Il s'agit dorénavant de replacer le public au centre des expériences muséales, afin d'une part, de mieux accompagner les visiteurs, et d'autre part, pour augmenter le trafic au sein des musées. Ainsi,

²³ Voir site internet du musée du Général Leclerc de Hautecloque et de la Libération de Paris : <https://www.museeliberation-leclerc-moulin.paris.fr/en-famille>

²⁴ Voir l'interview de Agnès Abastado : <https://lab-brains-agency.com/interviews/agnes-abastado-ux-visite-museale/>

les outils numériques peuvent favoriser la création de nouvelles expériences créatives ayant pour but d'apporter des nouvelles clés de transmission de connaissance.



À travers ces différents thèmes représentant pour chacun un aspect de la Seconde Guerre mondiale et une partie de la collection qui est exposée dans le musée, il est proposé des explications supplémentaires par le biais de l'application. Celle-ci utilise donc *Les grandes Grandes Vacances*, avec par exemple des extraits de la série animée pour se mettre en relation avec les expositions. Ainsi, elle permet aux enfants de mettre en relation ce qu'ils voient avec la série animée, entre la fiction et la réalité.

Figure 3 - Capture écran de l'application des musées de Paris

PARTIE III : LES DISCOURS PORTÉS PAR *LES GRANDES GRANDES VACANCES*

« L'idée fondamentale de ce cours : la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même. »

Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale* (1916)

Les études concernant le discours et son analyse sont très nombreuses, et les chercheurs qui travaillent sur cette notion ont des points de vue très différents les uns par rapport aux autres. Pour caractériser le discours de façon plus élémentaire, nous pouvons dire que le discours implique forcément un acte de langage émergeant d'une intention, au cours d'un contexte et provoquant un texte. Nous pouvons en conclure sur les différents aspects du discours, il possède « une dimension communicationnelle » en tant qu'interaction, « une dimension linguistique » en tant que texte, et une « dimension sociologique » car il produit du contexte. Il faut également retenir que la notion de discours ne doit pas et ne peut pas être écartée de la notion de *subjectivité*. Il faut comprendre par ceci qu'un locuteur ou que plusieurs locuteurs seront toujours soumis par leur propre subjectivité. Le discours est également *dialogique*, étant donné qu'il nécessite une personne recevant le discours du locuteur. Enfin, en tant qu'arme permettant de déconstruire certaines réalités afin d'en concevoir de nouvelles, le discours est *polémique*. Dans l'œuvre de Dominique Maingueneau (1976), « le discours n'est pas un objet concret offert à l'intuition mais le résultat d'une construction (...), le résultat de l'articulation d'une pluralité plus ou moins grandes d'institutions transphrastiques, en fonction des conditions de production. » (1976 : 16) Dans l'œuvre de Émile Benveniste (1966), il est défini comme « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier, l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. » (1966 : 242) Appliquée à la série animée pour enfant, l'influence des concepteurs de ladite série constituerait le processus à travers lequel l'apprentissage va pouvoir s'inoculer. En revanche, l'utilisation du serious game permet au joueur d'interpréter ce qui lui est montré à l'écran grâce à sa propre expérience et à ses interactions. De plus, les interactions étant relativement limitées dans le champ des possibles du joueur, il devient alors probable que les développeurs peuvent avoir l'intention de les brider ou plutôt de les encadrer. Cet aspect étant essentiel étant donné que le jeu s'adresse à un public relativement jeune, ayant la possibilité de se déconcentrer plus rapidement.

Ainsi, dans cette troisième et dernière partie de ce travail d'étude et de recherche, nous allons constituer une analyse formalisée de la série et du serious game *Les grandes Grandes Vacances*, en nous concentrant principalement sur la construction de la figure de l'ennemi qui s'y dévoile. Afin de diffuser un message clair, nous avons choisi de mettre en place trois sous-parties, la première étant la narration du fait que l'utilisation du récit dans une œuvre est une caractéristique traditionnelle des productions culturelles. La seconde sous-partie sera consacrée à l'analyse de l'image, et donc, à la mise en image du récit, une composante étant également

inhérente aux médias. Enfin, la dernière sous-partie sera constituée de l'analyse des éléments caractérisant l'aspect ludique du serious game, en prenant également la série animée en compte.

III.1 Discours narratif

« L'écriture est de l'ordre de l'agencement, de la composition, au sens ou l'équilibre entre des éléments différents compose une unité, un corps, une trame. L'écriture est cette trame. L'écriture consiste en l'usage de codes, un usage particulier, réfléchi et choisi »

Jean Cristofol, *Écritures, dispositifs et expériences, in Nouveaux médias, nouveaux langages, nouvelles écritures* (2005)

Afin de commencer cette sous-partie consacrée à la narration de la franchise *Les grandes Vacances*, il faut indiquer que nous allons pencher sur le scénario évidemment, mais aussi sur le traitement des personnages, leurs relations. Nous allons également nous intéresser aux liens entre les événements de la Seconde Guerre mondiale, et aux événements qui sont proposés par les différents supports de la franchise en restant dans l'optique d'analyser l'idéologie qui est transmise. Afin de rendre plus claire cette analyse sur cette franchise, il vous est proposé un bref résumé du scénario, mais vous trouverez aussi un résumé détaillé en annexe de ce document. (ANNEXE IV)

III.1.1 Le décor du dispositif Les grandes Grandes Vacances : fiction et réalité

Durant l'été 1939, Ernest et Colette, deux enfants originaires de Paris sont emmenés chez leurs grands-parents à Grangeville, un village fictif situé dans la campagne de Normandie, assez proche de Dieppe. Loin de leurs parents et tandis que leurs repères sont bouleversés, ils vont devoir faire la part des choses entre les inquiétudes des adultes et la difficulté de trouver une place parmi les autres enfants du village. Leur séjour qui devait être, au préalable, relativement court, va finalement s'étendre jusqu'à la libération de leur village en 1944 à la suite du Débarquement. L'intrigue du dispositif, comportant la série animée et le serious game, prend donc place dans un village de Normandie, un environnement qui ne va pas évoluer de façon drastique, bien que les actes qui y sont menés dépendent du personnage que l'on incarne. C'est le décor de Grangeville, servant de cadre à l'action tout au long du récit, qui doit être remis dans un contexte historique. Varengeville-sur-Mer est le village qui a servi de point de départ du récit. En effet, ce village situé à l'ouest de Dieppe, est renommé aujourd'hui pour être

l'une des réussites de l'Opération Jubilé. Celle-ci consistait en un raid mené par les troupes d'assaut de la 2^e division d'infanterie canadienne à la fin du mois d'août 1942. Le débarquement est prévu sur les côtes normandes, occupées par les forces allemandes par le biais de bunkers bétonnés, de mortiers, et de multiples canons à longue portée. Cette réalité est retranscrite à travers *Les grandes Grandes Vacances*, autant dans la série animée que dans le serious game. Ernest, jeune résistant, se voit confier la mission de prendre note de la totalité des forces allemandes présentes sur la plage, de leur matériel et des dispositifs armés présents sur les lieux. Le choix de modifier le nom de Varangéville-les-Mer en Grangeville a pour but de relier certains événements bien réels à travers une fiction, et également d'adapter des situations. Il s'agit de présenter une petite histoire au travers de l'Histoire, avec le regard d'enfants.

L'idée d'intégrer des témoignages de personnes ayant vécu la Seconde Guerre mondiale étant enfants, tout comme les protagonistes du récit, est le point d'appel de la création de *Les grandes Grandes Vacances*. À partir d'enregistrements sonores des témoins qui ont été confiés au studio de réalisation La Poudrière, une dizaine d'anecdotes ont été choisies afin de les diffuser à la fin de chaque épisode. Ces véritables tranches de vie constituent un lien transgénérationnel entre les personnes âgées ayant vécu la Seconde Guerre mondiale et les enfants d'aujourd'hui. Un des courts-métrages se fonde sur le témoignage d'une personne étant alors adolescente en 1942, durant l'occupation. Une visite dans un musée de l'antisémitisme a été proposée aux élèves, dont seulement deux ont accepté. Ceux-ci ont été mis de côté durant le reste de leur scolarité. Après la fin de la guerre, les élèves ont été mis au courant que le père de ces deux élèves participait à la résistance, en imprimant des tracts. Les enfants affichaient donc des opinions collaborationnistes en tant que manœuvre de diversion. Un second court-métrage fait le lien entre la réalité, et la fiction qui s'en est inspirée. La personne interviewée évoque qu'à chaque printemps, sa famille faisait l'acquisition d'un cochon qui était progressivement engraisé. C'est à Noël que le cochon était mis à mort afin de nourrir la famille toute la famille. Dans *Les grandes Grandes Vacances*, Colette se prend d'attachement pour un jeune goret que l'on va voir grandir au cours de la série, et qui va finalement être abattu pour sa nourriture. Le procédé des courts-métrages a déjà été utilisé dans différentes œuvres de fiction, comme *Les Mystérieuses Cités d'Or*. Dans le cas de cette série, il est question de courts reportages historiques, biologiques ou anthropologiques sur le thème de l'épisode. Dans notre série animée, il s'agit d'intégrer une petite capsule temporelle à la fin de chaque épisode, pour renseigner des mémoires à destination des générations futures. Elles constituent un désir d'archiver des fragments de souvenirs du temps passé. Xavier Boissel, dans un article intitulé

Capsules de temps. Vers une archéologie du futur, évoque les « rouleaux d'Auschwitz », qui sont des témoignages écrits par des prisonniers juifs obligés de calciner les cadavres du camp de la mort d'Auschwitz-Birkenau. « Leur découverte et leur lecture ont bousculé un certain nombre d'idées reçues à propos de ces déportés, souvent représentés comme des complices ou des automates, et ont aussi fragilisé le dogme de l'irreprésentabilité de la Shoah. Ce n'est pas un événement indicible : la preuve avec la dimension concrète et littéraire de ces textes. »²⁵ Cette dimension de la volonté d'une sauvegarde pour les générations futures est présente dans les témoignages au sein de *Les grandes Grandes Vacances*. Dans le serious game, en revanche, cet ajout fragmentaire de la réalité n'est pas présent sous la forme de témoignages oraux. La parole n'est pas donnée à des survivants de la Seconde Guerre mondiale, mais il existe « les Chroniques de Grangeville, qui fait état des événements se passant dans le village, et des événements internationaux.

III.1.2 La terminologie de qualification du soldat allemand

On constate aussi bien dans la série animée que dans le serious game que de nombreuses fois le terme « boche » est utilisé pour caractériser les Allemands. La nomination de l'ennemi se révèle très importante pour comprendre, à termes, comment ceux-ci étaient perçus du côté des Français. Concernant l'utilisation du terme « boche » durant la Première Guerre mondiale puis également pendant la Seconde Guerre mondiale, on peut conclure que c'est une terminologie qui a évolué. En effet, pendant les années 1860, on désigne par « boche » un mauvais sujet et c'est à partir du début des années 1870 que le terme prend une connotation germanique et désigne les ouvriers allemands. C'est au cours de la Première Guerre mondiale que « boche » remplace les qualificatifs péjoratifs comme « Prussiens » ou « Pruscos ». Pour aller plus loin, Albert Dauzat explique : « Le terme est employé de manière généralisée, aussi bien par l'arrière que dans les rapports officiels du front, venant sans doute édulcorer son sens premier très péjoratif. » (1918 : 15) Ainsi, les interrogations se portent sur la réception publique du terme, en fonction des publics de l'époque. Les journaux de l'arrière, informant massivement toute une frange de la population, mettent l'accent sur la violence et la haine lorsqu'ils évoquent les « boches. » En revanche, les combattants du front l'utilisent comme « un nom commun dépourvu de vision péjorative. » On peut expliquer cela de plusieurs façons, d'une part, les

²⁵ Interview de Xavier Boissel : <https://www.telerama.fr/idees/les-capsules-de-temps-pourquoi-lhumanite-enfouit-sa-memoire-a-destination-du-futur,n6160141.php>

soldats partagent le même quotidien sur le front quel que soit leur camp. D'autre part, cela peut s'expliquer par l'historicité du terme.

III.2 Discours de l'image

« La connaissance des jeux vidéo rendra un jour les joueurs conscients du fait que les jeux ne sont pas dénués de contenu idéologique et les advergames joueront certainement un rôle dans cette prise de conscience en raison de leurs agendas. »

Gonzalo Frasca, *Simulation vs Narration* (2003)

Le serious game *Les grandes Grandes Vacances* est un jeu *point and click*, l'utilisateur déplace son pointeur à travers l'interface graphique et peut générer des actions en appuyant sur un emplacement particulier de l'écran. Traditionnellement, on dit que les jeux vidéo point and click sont issus de la famille des jeux d'aventure graphique, en référence aux premiers jeux de fictions interactives des années 1970. Aujourd'hui, bien que ce genre de jeu vidéo fut un standard sur le marché jusqu'au milieu des années 1990, on peut dire qu'il n'est pas des plus sollicités par les développeurs, étant donné que les interactions du joueur avec le monde sont assez pauvres. C'est l'interface utilisateur qui permet au joueur de pouvoir faire certaines actions prédéfinies par le jeu, comme se déplacer, parler avec un *PNJ*, ou encore récupérer un objet. Désormais, laisser la plus grande liberté au joueur de contrôler son avatar est devenu un atout normalisé. Ainsi, à travers cette sous-partie, nous allons nous pencher sur l'imagerie générale du serious game, en prenant compte les décors dans lesquels le joueur incarne son avatar. Nous pourrions constater en particulier que ces décors évoluent au fur et à mesure de l'occupation allemande et qu'ils portent certains thèmes symboliques récurrents. Nous nous attacherons également à analyser les représentations que le serious game donnent de certains personnages, notamment afin de mieux cerner la figure de l'ennemi.

III.2.1 Le traitement de la figure de l'ennemi : le soldat allemand ?



Figure 4 - Ecran d'accueil du serious game

Pour favoriser le sentiment de présence du joueur au sein de l'environnement de jeu, les serious game utilisent la plupart du temps un avatar auquel il peut s'identifier, en lui donnant la possibilité de le créer ou en incarnant un personnage déjà conçu afin de le motiver intrinsèquement. Plus l'avatar peut être personnalisé par le joueur, plus celui-ci va pouvoir s'engager et s'immerger dans le jeu, on constate par exemple un plus haut degré d'excitation et un sentiment de présence plus fort. (Bryan, Fondren, 2009) Dans *les grandes Grandes Vacances*, le joueur n'a pas la possibilité de personnaliser son propre avatar, en revanche, celui-ci va pouvoir incarner tour à tour les deux protagonistes principaux du récit, à savoir Ernest et Colette. Une partie des serious game oppose le bon modèle incarné par le joueur, qui lui permet de ressentir des émotions positives, et le mauvais modèle, contre lequel le joueur doit lutter. Si les modèles positifs ont la capacité de favoriser une identification par le joueur et à l'encourager, les modèles négatifs servent à faire ressentir les doutes du joueur, et à stimuler une lutte contre ses découragements. Le soldat allemand ne constitue pas le premier protagoniste rencontré par Ernest, il s'agit de Marcelin, un enfant de son âge avec qui il n'entretient pas une bonne relation durant la première moitié de la série et du jeu vidéo. Avec l'arrivée des Allemands et l'occupation du territoire français, la figure de l'ennemi a changé aussi bien chez les adultes que chez les enfants. Il transparaît de la série que les querelles d'enfants ne comptent plus, et Ernest et Marcelin deviennent amis. Ils font en réalité front commun contre les Allemands. La

première interaction que le joueur aura avec un allemand dans le serious game est une scène reprise de la série animée. Arrivés au village depuis quelques jours, certains soldats « réquisitionnent » de la nourriture et des objets de valeur chez les habitants. Dans notre cas, la séquence de jeu commence par une quête où le joueur incarne Ernest afin d'aller acheter du lait chez l'épicier Tissier. On finira notamment par apprendre que celui-ci extorque la population pour ses propres fins, et qu'il restera impuni lorsque cela sera expliqué au joueur, dont l'avatar recevra une plaquette de chocolat en échange de son silence. Lorsque le joueur revient chez ses grands-parents, il rencontre un soldat Allemand menaçant en tenue avec une arme, qui réquisitionne le lait, sans que l'on puisse s'y refuser. La seconde interaction avec un soldat allemand se déroule lors d'une quête, on incarne toujours Ernest qui a pour but d'obtenir des indications sur les rondes effectuées par les forces allemandes dans le village. Ainsi, le joueur peut demander l'heure à des soldats, afin qu'Ernest les note dans son carnet. Très cordial, chacun des soldats que l'on rencontre nous la donne, la plupart se comportant normalement avec Ernest. Cependant, il est à retenir que les voix des personnages ne sont pas doublées, mais que des sous-titres sont présents afin de combler le manque des voix. Le serious game, contrairement à la série animée, évite alors de montrer les clichés sur l'accent allemand des soldats lorsqu'ils essayent de parler français.

Le traitement des soldats allemands est assez différent dans la série animée, et parvient à se rendre plus réaliste en étant moins manichéen. La complexité des rapports de représentations s'y retrouve mieux maniée. Pour exemple, dans la série, le personnage de l'épicier Tissier est traité sous un angle différent. Profitant de sa situation précieuse de marchand, il est dépeint comme un homme qui multiplie les opportunités, notamment en gonflant les prix de ses marchandises et en mettant en place un trafic avec un soldat allemand. De même, pour aller plus loin, la série animée nous présente principalement deux soldats allemands. Le premier, Hans, constitue le cliché du soldat allemand menaçant envers les occupés. D'une part, c'est avec Hans que l'épicier Tissier constitue son trafic de marchandises, et d'autre part, il n'hésite pas à se servir de la force pour obtenir ce qu'il souhaite. Lorsque ce personnage apparaît lors d'une scène à l'écran, il est souvent accompagné d'un fort sentiment d'injustice en raison de son comportement provocateur. À l'inverse, Otto, le second soldat allemand agit de façon beaucoup plus mesurée. Son apparence le rend plus jovial et plus sympathique, et son comportement tranche complètement de celui d'Hans. Malgré le fait que les français aient perdu la guerre, il respecte la population et refuse de la maltraiter d'une quelconque manière que ce soit. Pour appuyer cet état de fait, nous pouvons préciser qu'il ne

manque pas d'apprendre le Français auprès d'un habitant, qu'il salue les enfants lorsqu'ils se croisent, et qu'il entretiendra même une relation avec une habitante du village. La série animée, si elle respecte l'apparence des soldats allemands, elle ne dépeint pas des personnages sans nuances et sans état intermédiaire.

III.2.2 Qui représente vraiment la figure de l'ennemi ?

Une scène est particulièrement marquante dans la série animée, elle montre une jeune fille jouer aux fléchettes sur des portraits des ennemis du village Durand, Hitler et le maréchal Pétain.

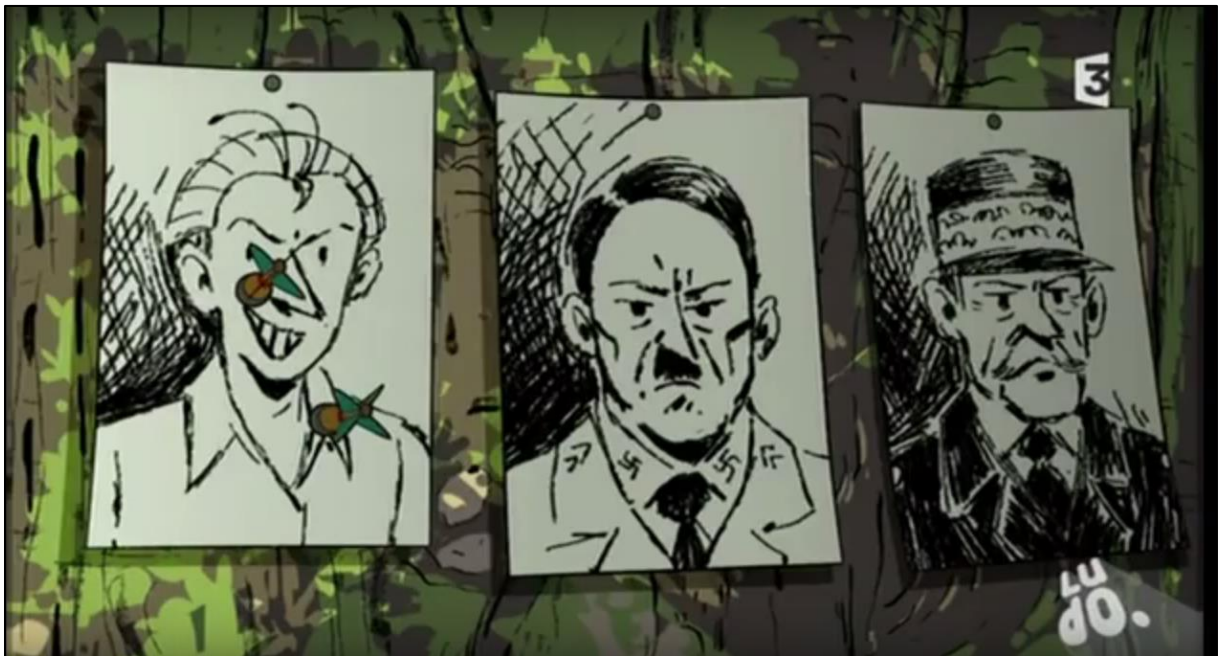


Figure 5 - Les principaux ennemis des personnages : Durand, Hitler et le maréchal Pétain

Durand, le personnage situé à gauche de l'image est un français originaire du village, qui, d'une façon totalement différente de l'épicier Tissier, pactise avec les soldats allemands. Il ne croit plus dans les forces françaises, et souhaite tout bonnement s'assimiler avec l'Allemagne. Ainsi, il agit comme collaborationniste actif, ce qui est défini par Stanley Hoffman comme une « collaboration désirée et individuelle, motivée par la conviction ou une convergence

idéologique »²⁶ (1968 : 385) à l'inverse de la collaboration d'État pouvant être « volontaire ou involontaire et qui vise le maintien de l'ordre public et de la vie économique (intérêts partagés autant par l'occupant que par l'occupé). » (1968 : 385)²⁷ En revanche, il faut préciser qu'une nouvelle fois, la série animée ne tombe pas dans le cliché facile à mettre en place et le personnage de Durand paraît agir pour des convictions patriotes qui lui sont propres. Cette collaboration se concrétise par de multiples dénonciations des agissements des enfants, et de recherches pour trouver des Résistants. Il est également très antisémite, et n'hésite pas à refuser l'accès de l'épicerie à une jeune enfant juive. Bien que la persécution et la déportation des juifs ne sont pas les thèmes les plus exploités de la franchise, on constatera tout de même cette scène forte émotionnellement. De plus, un autre personnage ami des protagonistes principaux, est lui-même juif d'origine alsacienne. De ce fait, il a un fort accent et est parfois moqué, voire détesté par certains enfants qui font l'affiliation de son accent avec une prétendue origine allemande. Le maréchal Pétain, ayant fait allégeance à Hitler, fait également partie des ennemis représentés. Si son personnage n'est même pas mentionné dans le serious game, il est tout de même évoqué à quelques reprises dans la série animée, notamment lorsqu'il demande l'armistice à l'Allemagne. Certains personnages sont d'accord avec sa décision, bien que la plupart soit assez indécis. Cet aspect retranscrit avec justesse la difficulté de se mettre à la place de la population de l'époque en s'extrayant du recul de la situation. L'historien Robert Paxton établira notamment que l' « on ne peut expliquer le choix de la collaboration qu'en tenant compte à la fois des rapports de forces internationaux et des ambitions intérieures de Vichy »²⁸ (1966 : 92), ce qui n'était pas forcément perceptible à l'époque. Une autre séquence se déroule en classe, où les enfants apprennent « Maréchal, nous voilà ! », la célèbre chanson pétainiste devenue l'hymne national officieux. Les enfants doivent la connaître sur le bout des doigts, et cela montre le culte de la personnalité de Pétain dès 1940 et « reflétant l'expression des attentes d'un peuple envers son chef. L'hymne au Maréchal donne à ce chef différents attributs qui doivent faire de lui un dirigeant exemplaire, selon les conceptions de la révolution nationale, une autorité qui mêle à la des qualités humaines et divines, qui remplit les fonctions du militaire et du père d'une part et du messie et du rédempteur d'autre part. » (Dompnier, 1996 : 42)

²⁶ [Notre traduction] - collaborationism: « desired and individual collaboration, motivated by conviction or ideological convergence. »

²⁷ [Notre traduction] - « It may be voluntary or involuntary and is aimed at maintaining public order and economic life (interests shared by both the occupant and the occupied). »

²⁸ [Notre traduction] - « The choice of collaboration can only be explained by taking into account both the international balance of power and Vichy's domestic ambitions. »

Le dernier personnage qui fait les frais des fléchettes lancées par la jeune fille est Adolph Hitler. C'est la seule et unique fois qu'il sera montré dans la franchise, aussi bien dans la série animé que dans le serious game et les autres supports, et son nom ne sera même pas évoqué. Il incarne la figure de l'ennemi durant la Seconde Guerre mondiale pour toutes les populations y ayant participé, aussi, il est intéressant de s'interroger sur cette brève présence. On peut supputer sur ce choix éditorial qui préfère mettre en avant le quotidien des habitants, dont Hitler était bien loin d'être présent. Finalement on peut s'interroger sur la figure des grands hommes politiques de l'époque, avec qui les populations n'entretenaient aucune relation de proxémie par rapport à aujourd'hui. Pour appuyer cet état de fait, nous pouvons constater que les fléchettes se concentrent sur Durand, dans le quotidien des habitants du village, c'est lui qui constitue l'ennemi principal et visible. La mise en scène de cette séquence est particulièrement intéressante dans le sens où elle met en lumière des individus « représentatifs de certains systèmes de valeurs et de sources de pouvoir. » (Sontag, 1965 : 45)

III.3 Discours ludique

Avant même de lancer le jeu, il est possible d'obtenir des informations quant à son contexte, par le biais de son écran principal, et on peut également y trouver un journal de bord, contenant les principales dates clés de la Seconde Guerre mondiale. Celles-ci se présentent sous la forme d'un cahier de travail d'enfant, ce que l'on peut déterminer grâce aux informations sommaires qui sont évoquées, et grâce à l'écriture enfantine.

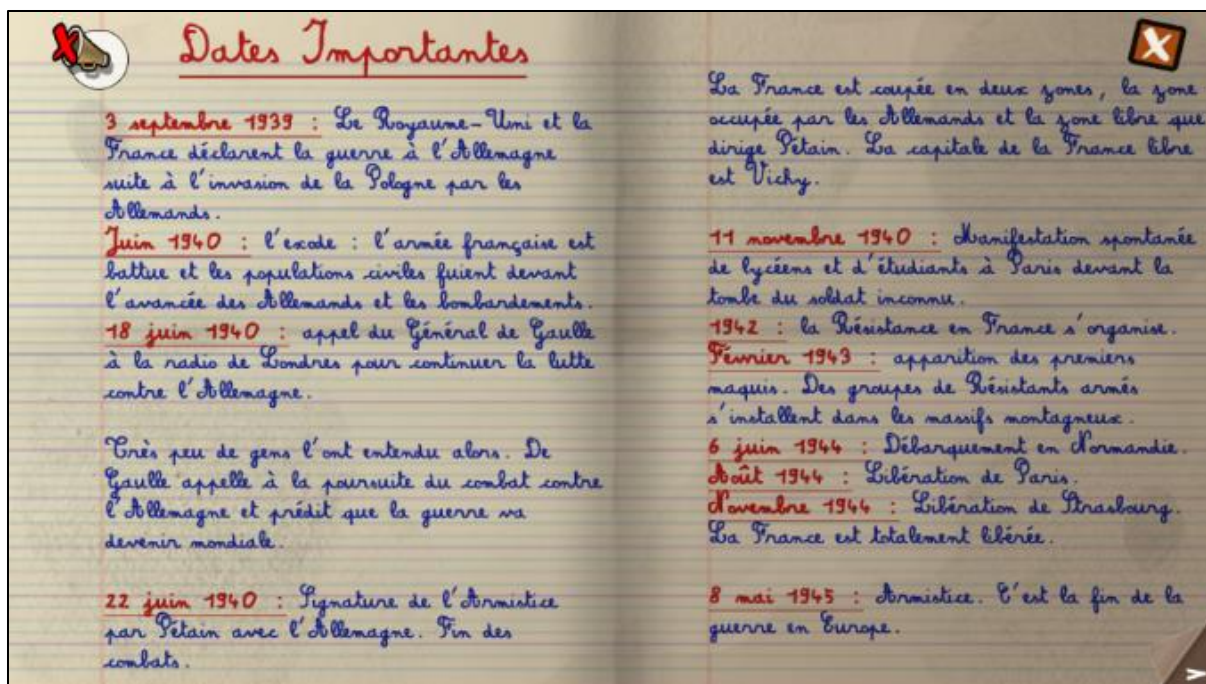


Figure 6 - *Dates importantes*, disponible à tout moment dans le menu du jeu

En parallèle de ce cahier d'enfant, on retrouve « Les Chroniques de Grangeville », un journal du village fictif dans lequel Ernest et Colette séjournent. On y retrouve des informations complémentaires concernant divers sujets tels que le couvre-feu mis en place par l'armée allemande en 1943, ou encore une recette de simili-café à base de glands utilisée par les Français en remplacement du café traditionnel, rationné à cette époque. Ces faux articles prennent une place essentielle dans le processus d'apprentissage de l'enfant, en mettant en lumière des informations pouvant immerger l'enfant dans une époque très différente de la sienne. Cela lui permet de trouver un complément à ses enseignements scolaires, en trouvant des éléments concrets de la vie quotidienne de l'époque. De même, l'utilité de ces interfaces, aussi bien pour les dates importantes que pour « Les Chroniques de Grangeville », est d'y avoir accès à n'importe quel moment pour le joueur. Sans même avoir commencé à jouer, le joueur a la possibilité de comprendre la trame de fond dans laquelle il se trouve.



Figure 7 - *Les Chroniques de Grangeville*, disponible à tout moment dans le menu du jeu

En effet, l'immersion est au cœur de l'expérience vidéo ludique, et Genvo (2006) propose un modèle de l'immersion basée sur trois dimensions, l'illusion de la réalité, le réalisme technique et l'interaction naturelle. Elle peut également être définie comme « la sensation d'être entourée d'une réalité totalement différente que l'air peut l'être de l'eau, qui capte toute notre attention, tous nos sens perceptifs. »²⁹ (Murray, 2012 : 107) Ainsi, il faut comprendre par ces quelques définitions que l'immersion peut apporter un sentiment d'absorption du joueur à travers un environnement nouveau. Ce sentiment d'immersion est provoqué lorsque le « joueur crée un équilibre entre les challenges du jeu, sa capacité à jouer et ses connaissances. »³⁰ (Kickmeier-Rust, Albert, 2010 : 105) Nous pouvons illustrer l'attraction du serious game, étant autant provoqué par le désir d'apprentissage de savoir que par l'objectif de divertissement par une quête, donnée au joueur. Celle-ci fait intervenir Jean-Baptiste, le facteur du village, qui vient à la rencontre de Ernest – incarné par le joueur – : « « Ici, les villageois ont des chaussures en bois et leurs semelles sont fixées par des clous. Ils les perdent à force de marcher. Si tu en trouves sur la route, pense à les ramasser, ça m'aiderait beaucoup ! » Dans ce cas présent, nous retrouvons une information triviale sur la vie quotidienne des habitants de l'époque, mais qui

²⁹ [Notre traduction] - « The sensation of being surrounded by a reality totally different than air can be from water, which captures all our attention, all our perceptive senses. »

³⁰ [Notre traduction] - « The player creates a balance between the challenges of the game, his ability to play and his knowledge. »

permet d'introduire une situation du jeu tout en donnant un renseignement à l'enfant. Pour Marc Prensky, « la narration dans les serious game joue donc un rôle important dans leur capacité persuasive dans la mesure où elle est susceptible de provoquer un plus grand engagement du joueur et un meilleur apprentissage. »³¹ (2011 : 18) Ainsi, dans le cadre d'un serious game, l'immersion permet au joueur de prendre plaisir à jouer, en étant « enveloppé par la technologie du jeu ». (Slater, Wilburg, 1997 : 55) Ainsi, le joueur peut exprimer ses connaissances dans un environnement de découverte et se voit être récompensé intrinsèquement, le jeu provoquant un enrichissement personnel. Pour introduire la réalité des tickets de rationnement au cours de la guerre, le jeu nous met à la place de Colette, qui doit aller chercher de la farine pour sa grand-mère, dans le but de faire des biscuits pour son père, prisonnier dans un camp en Allemagne. Une fois arrivée chez l'épicier, celui-ci rappelle à Colette l'importance du rationnement en temps de guerre. Le fait d'incarner Colette, la plus jeune de la famille, est favorable pour l'immersion du joueur et peut lui faire réaliser les différences avec son quotidien. La mairie délivre donc les tickets de rationnement en quantité restreinte et sous couvert d'une carte d'identité, mais il est expliqué à Colette qu'une partie des récoltes de chacun va aux allemands. Si elle ne récupère pas de carte d'identité auprès de son grand-père, le Maire ne lui délivrera pas de tickets de rationnement.



Figure 8 - Se frayer un chemin lors du couvre-feu

³¹ [Notre traduction] - « Narration in serious games therefore plays an important role in their persuasive capacity as it is likely to provoke greater player engagement and learning. »

Chacune des multiples quêtes de ce serious game a un objectif et un enseignement bien précis à transmettre au joueur. Pour exemple, une quête vise à faire visualiser le troc au joueur et à le mettre en pratique. Il doit effectuer une dizaine d'étapes d'échange avec les habitants du village, ayant chacun un objet bien précis à acquérir. Cette quête aboutit sur le dernier PNJ, qui nous informe que le couvre-feu a débuté et que l'on doit se dépêcher de rentrer. Ainsi, il faut se frayer un chemin dans un labyrinthe représentant les rues du village, parmi une multitude de soldats allemands qui patrouillent. Cependant, l'atmosphère musicale n'est pas menaçante, la musique elle-même ne change pas lors de ces « mini-jeux. » De plus, croiser le chemin d'un soldat allemand n'apporte pas de feedback sonore, et il n'y aura pas de conséquences particulières, si ce n'est celle de recommencer depuis le début cette séquence. Le feedback serait d'autant plus efficace qu'il est intégré dans le jeu et qu'il n'entrave pas sa progression. (Kickmeister-Rust, Albert, 2010 : 97) Les serious game permettent de simuler des actions de la vie réelle sans crainte de conséquences, et doivent s'adapter aux joueurs en leur fournissant un feedback sur leurs actions. Ceci agit finalement sur l'intérêt du joueur et sur son *éthos ludique* mais permet aussi de l'informer sur la pertinence de ses décisions pour éventuellement opérer des changements. Pour un joueur, qui plus est un enfant, il est alors difficile de prendre au sérieux la confrontation aux soldats allemands dans le labyrinthe, de se mettre à la place d'Ernest et de ressentir ses sentiments. Grossièrement, mis à part la tenue des soldats allemands, véritable symbole visuel d'affiliation de leur condition de soldat allemand, le joueur peut ne pas prendre conscience de la situation jouée. Pour expliquer les aboutissants que ce manque peut représenter, Genvo prend l'exemple des joueurs d'échecs. Ceux-ci doivent *faire comme si* le plateau de jeu représente un autre univers singulier afin de rentrer véritablement dans le jeu. Le joueur « va transposer les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau, régi à la fois par des règles de la vie courante et par des règles spécifiques qui n'y ont pas habituellement cours. » (2013 : 4) Pour continuer sur l'analyse de Genvo, celui-ci met en lumière la notion d'*aire intermédiaire d'expérience* proposée par Donald W. Winnicott. Ce schéma représente les trois pôles étant en échange constamment au cours de la situation de jeu du joueur. La structure du jeu, le *game*, représente l'ensemble des règles régissant le jeu. Le *joueur-modèle* s'intéresse à l'étude de la manière dont le joueur décrypte et comprend les mécanismes du jeu tandis que l'éthos ludique, correspond à l'imaginaire que peut se faire le joueur d'un univers et d'un contexte de jeu. Pour exemple, un jeu vidéo comme *Les grandes Grandes Vacances*, prenant parti au cours de la Seconde Guerre mondiale va susciter un imaginaire de références chez le joueur, qui va s'attendre à voir certains éléments dans le jeu.

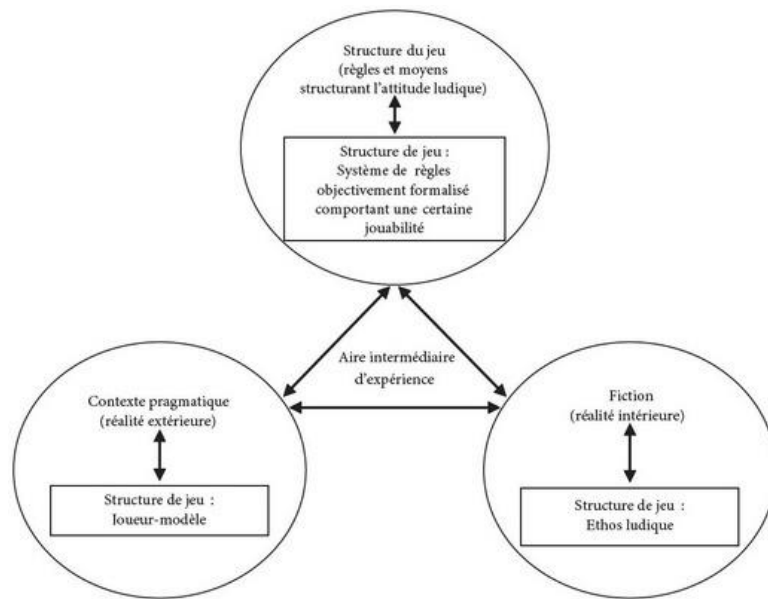


Figure 9 - Schéma représentant l'*aire intermédiaire d'expérience*

Dans un contexte pragmatique, où l'action du joueur s'établit au sein d'une aire intermédiaire d'expérience, dans ce cas-ci le serious game, cette action sera concrète. Ainsi, il faut comprendre par cela, qu'adopter une attitude ludique, c'est aussi bien comprendre les règles explicites qu'implicites qui régissent le dispositif de jeu. C'est là que le manque de feedback est fâcheux étant donné que le joueur peut sortir du jeu, sortir de l'aire intermédiaire d'expérience. Si le serious game permet une expérience d'immersion et de transportabilité, le joueur peut accéder à un état de flow. Dans la psychologie cognitive, on désigne le flow ou « l'expérience optimale », comme une expérience particulière vécue par des personnes intensément engagées et qui ont éprouvé un sentiment si fort « qu'ils veulent le revivre à tout prix et pour le simple plaisir que produit l'activité en elle-même ». (Csikszentmihalyi, 1990) Cette expérience autotélique donne le sentiment à la personne de s'évader du quotidien, et l'absorbe complètement dans le serious game. En état de flow, le joueur est profondément impliqué dans l'activité de jeu, c'est-à-dire qu'il n'est pas soumis à des distractions extérieures quelconques et perd la conscience de ce qui l'entoure tout comme la notion du temps. Ainsi, il est très performant dans le jeu grâce à sa forte concentration et conserve le sentiment de contrôle sur ses actions. La notion de flow est donc intimement liée au jeu vidéo, et permet au joueur d'être nettement plus performant dans la résolution de problèmes et d'atteindre les objectifs pédagogiques du jeu. Pour faire atteindre à ses joueurs l'expérience du flow, le serious game

devrait remplir trois conditions au préalable : d'une part, selon Blumberg, le jeu pédagogique doit « Adapter les tâches aux capacités du joueur en proposant un équilibre entre ces dernières et les difficultés du challenge. » (2013 : 340) Dans un second temps, il doit « donner des objectifs précis à atteindre et fournir un feed-back clair également adapté aux joueurs » selon Kiili. (2005 : 13) Enfin, le troisième élément se concentre sur le serious game lui-même, qui doit « atteindre une identité numérique unique et immerger correctement le joueur, de façon qu'il se sente présent au sein de l'environnement de jeu. » (Witmer, Singer, 1998 : 235) Au sein du jeu pédagogique *Les grandes Grandes Vacances*, si l'environnement de jeu est suffisamment réaliste et plaira aux amateurs de bandes dessinées, il est difficile de s'y sentir présent étant donné que notre avatar ne répond aux commandes du joueur que par le biais du pointeur de la souris. Il n'est pas possible de le manipuler, de le voir réaliser des actions et même de se déplacer.

Pour aller plus loin dans cette analyse, on peut même dire que certaines quêtes mettent fondamentalement les personnages incarnés par le joueur en danger sans que cela se ressente. De plus, cette impression est renforcée par une interrogation qui subsistait au cours des séances de test du serious game. Bien que le jeu soit un dispositif intéressant et efficace pour mettre en scène des oppositions, les ennemis du joueur, c'est-à-dire les soldats allemands, ne sont que très peu présents alors qu'ils sont au cœur de l'histoire.



Figure 10 - Mission confiée à Ernest par son père

On peut également dire que le caractère ludique du serious game permet aux joueurs de ne pas se lasser lorsqu'ils répètent les mêmes actions. En essayant des choses et en faisant des *essais-erreurs* n'ayant pas de conséquences dans la vie réelle, ils sont à même de modifier leur comportement progressivement. Ainsi, les serious game contribuent à l'auto-efficacité des joueurs, et dans leur confiance à réaliser le bon comportement dans la vie réelle, mais aussi à s'y fixer des objectifs personnels.

CONCLUSION

Ce n'est qu'en 2018 que l'Allemagne a décidé de supprimer l'interdiction générale de l'iconographie nazie dans les jeux vidéo. La plateforme Google Play a néanmoins bloqué un jeu vidéo antifasciste en 2020, *Attentat 1942*, pour avoir fait des références aux nazis dans son contenu. Initialement sorti en 2018, et développé avec des historiens spécialisés sur la Seconde Guerre mondiale du côté tchèque, ce jeu s'est finalement vu être supprimé de la plateforme en Allemagne, en France, en Russie et en Autriche. Le studio ayant conçu le jeu, Charles Games, expose qu'ils « [sont] également frustrés parce qu'il entrave ce que les jeux mobiles sont autorisés à faire. Nous croyons fermement que les jeux vidéo sont de l'art et peuvent être une partie importante des conversations publiques. Lorsque nous interdisons tout ce qui comporte des mots-clés controversés, quel que soit le contenu, tout le monde est perdant. »³² En effet, il faut préciser que *Attentat 1942* propose un scénario réaliste, et que la controverse se place sur l'utilisation de l'époque de la Seconde Guerre mondiale comme toile de fond du jeu. Supprimer des symboles et des agissements réalistes de l'époque pourrait être déplorable pour un studio cherchant à concevoir un scénario historiquement exact. De plus, il convient de préciser que Charles Games met en avant le fait que ce sont probablement les algorithmes de Google qui ont bloqué le jeu puisque celui-ci est « fermement antifasciste » et qu'il suffit d'y jouer pour s'en rendre compte. Finalement, cet exemple de censure de la part de Google nous interroge sur les considérations que l'on souhaite laisser aux prochaines générations et sur la mémoire des victimes.

Comme nous l'avons exposé tout au long de ce travail d'étude et de recherche, notre corpus se basait sur la franchise *Les grandes Grandes Vacances*. Nous précisons une nouvelle fois que l'objet de notre étude se voulait être le serious game, dans cette logique d'approche transmédiatique. Étant donné l'importance de la série animée dans l'univers de la marque, c'est également un objet qui a pu grandement nous servir, à l'inverse des livres et des cahiers de vacances, qui n'apportent qu'un intérêt négligeable à notre étude. Dans cette œuvre adaptée en premier lieu pour les enfants, les caractéristiques de l'ennemi évoluent. Il n'est pas question de nationalité ou manichéisme pour qualifier un ennemi, mais plutôt de situations et d'actes. Bien que Adolf Hitler ne soit que très peu présent dans le dispositif et que cela soit justifié par un

³² [Notre traduction] - « While we agree that stores and platforms have to deal with hateful content, if reviewers took a closer look at *Attentat 1942* for just a moment, they would find out we are not that. *Attentat 1942* is firmly anti-fascist. »

choix éditorial évoqué au cours de ce travail d'étude et de recherche, nous pouvons toutefois nous interroger sur la question de l'oubli. Certes, Hitler n'était pas présent dans un quotidien où l'information pouvait avoir du mal à circuler facilement en raison de la guerre et avec le recul des technologies de l'information-communication dont nous disposons aujourd'hui. Toutefois, il convient de s'interroger sur la question de l'oubli. Ce dispositif, *Les grandes Grandes Vacances*, n'a pas la prétention de servir d'enseignements, mais il est pourtant utilisé dans bons nombres d'écoles primaires. Il est donc nécessaire de rappeler l'importance des stratégies cognitives de consolidation de la mémoire, et notamment l'importance de faire des liens et des associations afin de mieux retenir certains faits. Sur le plan du serious game, l'interactivité, facteur d'engagement, permet alors de faire adhérer le joueur aux actions promues par le jeu, et de réaliser des actes allant dans le sens voulu par celui-ci. Ce processus agissant à la fois sur l'utilisateur et sur le média en provoquant des réactions de part et d'autre, est une constante qui caractérise les serious game. Plus l'interactivité est forte, plus les joueurs développeront un attrait pour le jeu, qui pourra exprimer son potentiel d'apprentissage. Ainsi, il apparaît qu'il est nécessaire d'approfondir les recherches quant à la compréhension des processus psychosociaux qui sont impliqués dans les processus d'interactivité liés à l'usage des serious game. De même, il serait profitable au domaine de la recherche d'analyser le fonctionnement de l'implication personnelle d'un joueur dans le cadre du traitement du message qu'il en fait.

Une des limites de notre travail d'étude et de recherche constitue la formation de notre corpus, fondé sur une série animée et un jeu vidéo pédagogique, alors même que la franchise est également composée de livres et de cahiers de vacances. Nous avons choisi de ne pas aborder ces deux supports derniers en raison du peu d'influence qu'ils ont sur la franchise. Celle-ci, comme nous l'avons évoqué à de multiples reprises, n'a tout d'abord pas été pensée comme un dispositif transmédia. Nous avons souhaité nous concentrer sur les éléments de fiction et de réalité, une composante présente essentiellement dans les supports constituant notre corpus. Une seconde limite de ce travail se base sur le choix de notre méthode, structurant notre analyse. Nous n'avons pas choisi d'élaborer un plan de la réception de ces dispositifs par les spectateurs et par les joueurs. D'une part, nous avons souhaité nous placer du côté de la conception d'un dispositif, et d'autre part, le manque de moyen a rendu cette élaboration difficile. De même, nous avons eu la chance de procéder à une interview de Delphine Maury, initiatrice de la conception de la série animée, mais malheureusement pas du concepteur du serious game, qui n'a pas répondu à notre appel. Il aurait été aussi intéressant de se placer du côté du serious

game, pour comprendre les contraintes auxquelles les développeurs ont pu faire face, afin de mieux comprendre leurs choix. Si les études concernant les serious game sont nombreuses, l'étude de leurs effets manque malencontreusement de méthodologie. Pour mieux comprendre quelles sont les compétences cognitives qui sont mobilisées par les joueurs lors de leurs séances de jeu, il convient de créer des méthodes permettant de comprendre ce que pensent les joueurs. Dès lors, on peut imaginer plusieurs alternatives : la première étant d'effectuer des débriefings après une séance de jeu, où le joueur pourrait évoquer son expérience de jeu en l'analysant, oralement ou à l'écrit. Une seconde méthode pourrait consister à refléter les pensées du joueur au moment où il se situe dans l'activité de jeu, ce qui a déjà été utilisé dans « la résolution de problèmes dans des jeux vidéo classiques. » (Blumberg et al., 2009)

D'autres analyses de serious game portées sur l'idée de transmission du patrimoine intellectuel historique pourraient poursuivre notre réflexion. Des interrogations subsistent encore, qu'en est-il de la trame narrative des jeux pédagogiques étrangers et notamment hors de la sphère occidentale ? Le paysage vidéoludique occidental comportant principalement des discours américains et européens, il pourrait être utile de se pencher sur d'autres œuvres prenant à parti le transmédia comme toile de fond à un apprentissage historique.

TABLES DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 - Capture écran d'une séquence de *Papers, please !* (Lucas Pope, 2013)

Figure 2 - Capture écran du jeu *Angry Birds* (Rovio Entertainment, 2009)

Figure 3 - Capture écran de l'application des musées de Paris

Figure 4 - Ecran d'accueil du serious game

Figure 5 - Les principaux ennemis des personnages : Durand, Hitler et le maréchal Pétain

Figure 6 - *Dates importantes*, disponible à tout moment dans le menu du jeu

Figure 7 - *Les Chroniques de Grangeville*, disponible à tout moment dans le menu du jeu

Figure 8 - Se frayer un chemin lors du couvre-feu

Figure 9 - Schéma représentant l'*aire intermédiaire d'expérience*

Figure 10 - Mission confiée à Ernest par son père

BIBLIOGRAPHIE

CORPUS

Leluc, P. (Réalisateur). (2015). *Les grandes Grandes Vacances*. [Série télévisée]

Manzalab. *Les grandes Grandes Vacances*. 2015. <https://www.lumni.fr/jeu/les-grandes-grandes-vacances>. Joué le 10 mars 2020

OUVRAGES

Alvarez, J., Djaouti, D., Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious game ?*. Editions Canopé.

Bienenstock, M. (2014). *Devoir de mémoire ? Les lois mémorielles et l'Histoire*. Paris : Gallimard.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de Linguistique Générale*. Paris : Gallimard.

Caillois, R. (1958). *Les Jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

Conesa, P. (2011). *La fabrication de l'ennemi, ou, Comment tuer avec sa conscience pour soi*. Paris : Robert Laffont.

Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Bruxelles, De Boeck

Di Filippo, L. (2017). *Penser les relations entre médias*. Néothèque

Dompnier, N. (1996). *Vichy à travers chants (Chapitre II – Maréchal, nous voilà !, entre maréchalisme et pétainisme)*. p41-46

Frasca, G. (2001). *Ephemeral Games: Is It Barbaric to Design Videogames after Auschwitz?* dans *Cybertext Yearbook 2000*. Markku Eskelinen & Raine Koskimaa eds. Saarijärvi: University of Jyväskylä.

Frasca, G. (2003). *Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology*. dans Mark J.P. Wolf & Bernard Perron ed., *The Video Game Theory Reader*, New York, NY, Routledge, p200-255.

Genvo, S. (2013). *Penser les phénomènes de ludicisation à partir de Jacques Henriot*. *Sciences du jeu*. DOI : 10.4000/sdj.251

Heinich, N. (1998). *Le témoignage, entre autobiographie et roman : la place de la fiction dans les récits de déportation*, *Mots* 56, p10-49.

Hoffmann, S. (1974). *Collaborationism in France during World War II*. *The journal of Modern History*, n°3, p375-395.

Kickmeister-Rust, M. D., Albert, D. (2010). *Micro-adaptivity : protecting immersion in didactically adaptive digital educational games*. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 26, n° 2. p95-105.

Maigret, E. (2013). *La culture de la convergence. Des médias au transmédia*. INA éditions.

Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.

Moal, L. (2001). *La construction d'un ennemi héréditaire*, *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest* [En ligne], 108-3. DOI : 10.4000/abpo.1694

PRENSKY M. (2011), *Digital wisdom and homo sapiens digital*, in Thomas M. (ed.), *Deconstructing digital natives : Young People, Technology, and the New Literacies*, p10-18, New York-London, Routledge.

De Saussure, F. (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris : Les Éditions sociales

THÈSES

Althusser, L. (1970). *Idéologie et appareils idéologiques d'État* (Notes pour une recherche). dans *Positions* (1964-1975), p35-128. Paris : Les Éditions sociales, 1976.

Cayatte, R. (2016). *Les jeux vidéo américains de l'après 11 septembre 2001 : la guerre faite jeu, nouveau terrain de propagande idéologique ?* Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication, Université de Lorraine

ARTICLES PUBLIES

Dauzat, A. (1918). *L'Argot de la guerre. D'après une enquête auprès des officiers et des soldats*. Paris, A. Colin.

De Lope, R. P., & Medina-Medina, N. (2017). *A comprehensive taxonomy for serious games*. Journal of Educational Computing Research, 55(5), p629–672.

Eskelinen, M. (2001). *The Gaming Simulation*. Game Studies: The International Journal of Computer Game Research. gamestudies.org/0101/eskelinen/

Fortin, T. (2006). *Cyberwar : Figures et paradoxes de la rhétorique des jeux vidéo de guerre*. Revue des Sciences Sociales, n°36.

Fourquet-Courbet, M. & Courbet, D. (2015). *Les serious games, dispositifs de communication persuasive: Quels processus sociocognitifs et socio-affectifs dans les usages ? Quels effets sur les joueurs ? État des recherches et nouvelles perspectives*. Réseaux, 194,(6), p199-228. doi:10.3917/res.194.0199.

Giner, E. (2018). *Quelle vérité peut contenir le jeu vidéo ?* HAL CCSD

Henrotin, J. (2017). *Imaginaires de la guerre et guerres jouées. Du jeu vidéo dans la guerre*. Stratégique, 115,(2), <https://www.cairn.info/revue-strategique-2017-2-page-97.html>

Jenkins, H. (2007). *Convergence culture: where old and new media collide*. New-York University Press. <https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599>

Louwagie, F. (2009). Philippe Mesnard, *Témoignage en résistance, Questions de communication* [En ligne], p16

Moran, P. (2018). *Mise en scène du choix et narrativité expérientielle dans les jeux vidéo et les livres dont vous êtes le héros*. *Sciences Du Jeu*, (9). doi: 10.4000/sdj.1010

Pirlot, B. (2007). *Après la catastrophe : mémoire, transmission et vérité dans les témoignages de rescapés des camps de concentration et d'extermination nazis*. *Civilisations* [En ligne], 56 | 2007, DOI : 10.4000/civilisations.86

Potier, V. (2016). *Soyons sérieux et jouons un peu ! Navigation aux frontières de la classe par le jeu vidéo d'apprentissage Mecagenius*. *Sciences du jeu*. DOI: [10.4000/sdj.638](https://doi.org/10.4000/sdj.638)

Rabino, T. (2013). *Jeux vidéo et Histoire*. *Le Débat*, 177,(5), p110-116. doi:10.3917/deba.177.0110.

Wolton, D. (2012). *Les jeux vidéo : quand jouer, c'est communiquer*, Hermès, n° 62, p229, CNRS, ISBN : 978-2-271-07396-9.

Zacklad, M. (2012). *Organisation et architecture des connaissances dans un contexte de transmédia documentaire : les enjeux de la pervasivité*. *Etude de Communication*, n°39, p41-63. <https://doi.org/10.4000/edc.4017>

COLLOQUES

Lazăr, M. & Morelli, P. (2018). *Journalisme d'investigation et dispositifs d'information expérientiels. La gamification à des fins d'apprentissage*. 23e colloque franco-roumain en Sciences de l'Information et de la Communication. Huma-Num; Université Babeş-Bolyai, ffhal-02334119f

CHAÎNES YOUTUBE

Vincent, R. (2019). *Apprendre en jouant* [JVH – Jeux Vidéo et Histoire]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=FA4bn3iWwVI&list=PL-W4j349SQZToQ-zGkYP_SUb5AujInFkK

Zacklad, M. (2019). Conférence de Manuel Zacklad : Complémentarité entre systèmes d'organisation des connaissances symbolique, algorithmique, visuel et incarné dans les dispositifs transmédia. [Université de Bordeaux]. YouTube

<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=xsaMSojRqk>

LUDOGRAPHIE

United States Army, 2002, *America's Army*, PC

Charles Games, 2017, *Attentat, 1942*, PC

Lucas Pope, 2013, *Paper, Please !*, PC, PlayStation 4, PlayStation Vita

Lucasarts, 1990, *The Secret of Monkey Island*, Amiga, Atari ST, Sega Genesis, PC

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE I : Guide d'entretien – interview Delphine Maury

ANNEXE II : Retranscription – interview Delphine Maury

ANNEXE III : Fiche professeurs

ANNEXE IV : Résumé du scénario de la série *Les grandes Grandes Vacances*

ANNEXE I : Guide d'entretien – interview Delphine Maury

Bonjour, avant tout merci de m'avoir accepté cette entretien. Je m'appelle Antoine Krys et je suis étudiant en Master Audiovisuel, Médias Interactifs Numériques, Jeux au sein de l'Université de Lorraine. Je prépare un mémoire sur la transmission du savoir historique, et plus particulièrement sur les liaisons entre le jeu et les méthodes de pédagogie qui peuvent y être associées.

PRESENTATION
Pouvez-vous vous présenter ?
Quelle a été votre implication dans la franchise <i>Les grandes Grandes Vacances</i> ?
Comment avez-vous construit l'univers de la franchise ?
Le projet <i>Les grandes Grandes Vacances</i> était-il pensé comme une franchise transmédia dès le départ ?
Quelles ont été vos objectifs en mettant en œuvre la série ? Quelle cible ? Quel apprentissage ? Quelle transmission / mémoire ?
Pourquoi avez-vous conçu une série éducative ? Sur la Seconde Guerre mondiale ?
Avez-vous travaillé sur d'autres supports de à la franchise ?
À PROPOS DE LA SERIE ANIMEE
Quels ont été les difficultés que vous avez rencontré dans l'élaboration du projet ?
Quel ton avez-vous voulu donner à la série animée ?
Pourquoi avoir fait le choix de placer un témoignage au terme de chaque épisode ?
Comment avez-vous récupéré ces témoignages ?
Qu'avez-vous découvert suites à ces témoignages ?
Comment ces personnes, qui ont vécu la Seconde Guerre mondiale étant enfants, ont-elles ressenti le climat de tension ?
Comment transmettre de la réalité dans de la fiction selon vous ?
Comment transmettre les réalité des actes de guerre à votre cible ?
Quelle(s) figure(s) avez-vous voulu donner du soldat allemand ?
Quelle(s) figure(s) avez-vous voulu donner du français ?
De quelle(s) façon(s) qualifieriez-vous les relations entre occupants et occupés durant la Seconde Guerre mondiale ?

Pourquoi avoir fait le choix de rendre Hitler, véritable symbole de la Seconde Guerre mondiale, presque invisible de la série animée ?
Selon vous, quelles sont les caractéristiques qui rendent un personnage "ennemi" pour les personnages principaux ? (Otto - Hans - Tissier - Durand - etc)
Comment avez-vous mis en place cette "peur" et cette "haine" des ennemis chez vos personnages ?
Que souhaitiez-vous transmettre aux spectateurs en construisant ces différentes figures ?
Est-elle utilisée dans les écoles / dans une structure d'enseignement ?
Comment impliquer votre cible dans Les grandes Grandes Vacances ?
Quelle(s) figure(s) avez-vous voulu donner du français ?
De quelle(s) façon(s) qualifierez-vous les relations entre occupants et occupés durant la Seconde Guerre mondiale ?
À PROPOS DU SERIOUS GAME
Quelles ont-été les relations entre les réalisateurs de la série et les concepteurs du serious game ? (implications, directives, etc)
Comment avez-vous construit votre serious game ?
Parallèlement à la série, Hitler n'est pas présent du jeu, pourquoi ?
Le dispositif étant optimale pour effectuer des « confrontations », pourquoi le jeu reste-il édulcorer ?
Quels ont été les objectifs de la mise en place de ce serious game ?
De quelle(s) façon(s) avez-vous voulu engager votre cible ?
Est-il utilisé dans les écoles / dans une structure d'enseignement ?
Pourquoi ne pas avoir modifié l'ambiance sonore joyeuse lors des mini-jeux ? (confrontation avec des soldats allemands)
Quelles sont les difficultés d'adaptation d'une série animée en serious game ?
Contrairement à la série, les soldats allemands sont peu présents dans le jeu, pourquoi ?
Pour quelles raisons n'avez-vous pas fait doubler le jeu ?

Je vous remercie pour votre implication et votre intérêt. Les informations que vous nous avez donnée sont susceptibles d'être diffusés dans le cadre ce mémoire.

ANNEXE II : Retranscription – interview Delphine Maury

Antoine Krys : Bonjour Delphine, merci d'avoir répondu à mes sollicitation, j'étudie Les grandes Grandes Vacances depuis déjà quelques mois dans le cadre de mon mémoire, cette série me plaît beaucoup car je souhaitais travailler sur une œuvre en rapport avec la Seconde Guerre mondiale. Je souhaitais voir en particulier comment une œuvre peut transmettre des choses, par le biais de ses différents canaux, type la série animée, le serious game, etc. C'est pourquoi je me suis tourné vers Les grandes Grandes Vacances qui se destine avant tout à des enfants.

Delphine Maury : Bonjour Antoine, je t'en prie, on peut se tutoyer. L'idée était de remettre la famille devant des écrans, et que les enfants puissent discuter avec des adultes. Il y a différents niveaux de lecture dans la série, des enfants de divers âges n'y verront pas la même chose. La scène où Colette voit un soldat mort et qu'elle demande s'il est mort, et qu'on lui répond que oui est révélatrice de cette idée. La série a été faite comme cela car je trouve que la base des histoires, c'est y chercher des choses différentes. Le travail d'écriture permet de livrer des informations à toutes les générations.

Antoine Krys : C'est très intéressant de voir le travail d'écriture sous-jacent à la série, pouvez-vous vous présenter, vous et votre parcours ?

Delphine Maury : Avant d'écrire les GGV, j'étais journaliste pour enfant, je travaillais à la revue J'aime Lire. Avec des amis, j'ai participé à la création de la revue Délire, pour une tranche d'âge plus élevé. Mon travail de lectrice et d'auteure m'a passionné, essentiellement l'aspect documentaire. Avant ce travail de découverte du journalisme, j'ai effectué un DESS d'édition après mon bac. J'ai également effectué un DEUG en droit, une licence et une maîtrise en ethnologie puis une année de médecine. Ce parcours d'étude est révélateur du fait que je n'arrivais pas à nourrir ma curiosité, j'aurais souhaité faire beaucoup d'études scientifiques et littéraires. En ethnologie, j'ai fait mon mémoire sur ma famille, sur les personnes vivantes dans ma famille. Je les ai interrogés pour montrer la construction de ma famille. Ce travail de recherche m'a permis de construire par la suite les GGV. J'ai tout construit à partir de témoignages réels, j'ai passé un an à interroger des gens qui étaient enfants pendant la guerre. Après avoir quitté Bayard, je suis rentré dans le domaine du dessin animé dans la structuration de l'écriture, un travail spécifique à la croisée des producteurs, des scénaristes, des chaînes télé.

Le choix de la Seconde Guerre mondiale comme terrain de la série s'est fait car j'ai pu voir que le monde de la télé possédait beaucoup de tabous. Il y a une peur de tout dans la télé, qu'il n'y a pas dans la littérature enfantine. On ne peut pas montrer des choses dangereuses que les enfants puissent reproduire, ce qui fait que dans les dessins animés, on soustrait certaines choses. Je n'avais pas du tout envie de cela, je souhaitais raconter une histoire de liberté où les enfants grandissent sans le regard de leurs parents et je me suis rendu compte qu'il fallait les envoyer dans le passé. Pendant la Seconde Guerre mondiale, beaucoup d'enfants étaient envoyés en campagne pour éviter la guerre. C'est devenu une histoire sur la Seconde Guerre mondiale pour contourner les règles de la télévision. Devenu historique, la série m'a permis de raconter des histoires vraies et de ne pas subir les transformations imposées par les peurs de la télé. C'était un mouvement d'évitement.

Antoine Krys : Est-ce que, à la base, le projet des GGV était conçu comme une franchise de transmédia ?

Delphine Maury : Ah non non, moi, je ne voulais rien de tout ça. Je voulais que ce soit un dessin animé, et je n'avais pas envie de novélisation, je pensais que cela se suffisait comme dessin animé. Le producteur a souhaité décliner le dessin animé, et faire de plus en plus de choses autour. Le serious game n'a pas bénéficié de beaucoup de fonds, pour moi, c'est un jeu qui a été fait dans la limite de ce qu'on leur a donné. Pour moi, il est très limité bien que les personnes qui l'ont développées sont très doués. Le jeu n'est que trop fonctionnel... Lorsque l'on écrit une œuvre audiovisuel, une partie ne nous appartient pas. Cette novélisation n'est pas à la hauteur, on aurait dû intérioriser les personnages pour leur donner de l'épaisseur. La déclinaison que je préfère des GGV est le travail de la bande dessinée, qui est très proche du dessin animé mais ce n'est qu'une déclinaison, ce n'est pas une adaptation.

Ils ont développé le jeu pendant que l'on écrivait la série, il y avait quelque chose de limité, pas du tout du fait des compétences des développeurs mais des moyens. Pour moi, c'est du gadget. On voit que les producteurs ne s'en sont pas occupés : il est rare de voir une production de jeu à partir d'une série, la plupart du temps c'est une adaptation d'un univers de jeu existant.

Antoine Krys : Avez-vous travaillé sur d'autres supports de la franchise ?

Delphine Maury : Nous travaillions en collaboration avec Manzalab, nous avons des réunions assez régulièrement.

Antoine Krys : Pouvez-vous me parler des témoignages que l'on retrouve à chaque fin d'épisode ?

Delphine Maury : Je revendique vraiment ces documentaires animés, j'ai voulu et j'ai contribué à les faire. J'ai interviewé beaucoup de personnes âgées et j'ai confié le montage à une jeune entreprise.

Antoine Krys : Je m'intéresse particulièrement à la construction et à la représentation de l'ennemi dans les GGV, notamment du soldat allemand.

Delphine Maury : Le soldat allemand n'est pas le premier ennemi des protagonistes, il s'agit de Marcelin. Ce qui est intéressant dans les GGV, c'est son aspect de feuilleton qui permet de faire évoluer les personnages. Le premier ennemi est le campagnard Marcelin face au parisien Ernest. Le quatrième épisode est un épisode qui bascule le changement de l'ennemi. Ce qui m'a passionné, c'est de voir que lorsque les allemands ont commencé l'occupation, la figure de l'ennemi a changé, aussi bien chez les adultes que chez les enfants. C'est ce qui se passe pour Ernest, quand des choses graves se passent, les enfants prennent conscience qu'une querelle d'enfants n'a pas lieu d'être. Ernest et Marcelin deviennent amis en partie car ils ont un ennemi commun. La grande constance dans les guerres est de trouver un ennemi extérieur pour fédérer l'intérieur du pays.

Antoine Krys : Montrer des aspects peu abordés dans des récits pour enfants comme la collaboration via les personnages de Durand et de l'épicier Tissier m'a paru très pertinent, pourquoi avoir fait ce choix ? Durand étant dans du collaborationnisme pur et Tissier dans une volonté d'opportunisme. Cependant pourquoi rendre Hitler complètement absent de la série, si ce n'est lors d'une scène assez courte ?

Delphine Maury : Lorsque j'ai interrogé des personnes, je n'ai pas eu le sentiment que Hitler était une figure quotidienne pour eux. Je pense que lorsqu'on était dans un village au fin fond de la Normandie, la guerre était lointaine et les personnes ne se rendaient pas compte de tous les événements. La figure qui incarnait l'Allemagne était les soldats allemands. Du point de vue

des enfants, ils étaient dans une sorte de flou. J'ai cherché à me mettre du point de vue des enfants et à voir ce qu'il captait de la guerre sans faire quelque chose de scolaire que les adultes peuvent transmettre. Les personnes avaient tellement peu d'informations, sans pouvoir prendre mesure de la gravité des faits. Il y a une volonté de ma part d'insister sur ce point, les grands hommes politiques ne sont que des visages sur lesquels on lance des fléchettes dans une optique de jeu d'enfant.

Antoine Kryz : Savez-vous si les GGV sont utilisées dans une structure d'enseignement ?

Delphine Maury : Depuis 5 ans, les GGV constituent le seul outil pour parler de la Seconde Guerre mondiale aux enfants des écoles de CM1-CM2. Un jeune souhaitant devenir instituteur a constitué un fichier pour les élèves et les professeurs, afin de travailler sur les GGV. Beaucoup de professeurs l'ont contacté, de l'ordre de 800. La série est aussi en accès libre sur le site de France Télévision. Pendant l'écriture de la série, nous avons contacté le Ministère de l'Éducation, qui ne nous a jamais répondu... Aujourd'hui c'est tout de même devenu un outil incontournable.

Antoine Kryz : J'ai pu comprendre que vous vouliez intégrer une petite histoire dans la grande, afin de parler de faits historiques, est-ce que je me trompe ?

Delphine Maury : C'est comme cela que ça s'est construit, chaque épisode est construit à travers une notion que j'ai apprise durant les témoignages et que j'ai intégré à la bande d'enfants. Par exemple, le vrai village des GGV est Varangéville, c'est là où le Débarquement canadien a réellement réussi. Chaque épisode montre de grands événements de l'histoire à travers la petite histoire des personnages.

Antoine Kryz : A la base, y avait-il des objectifs dans la création de la série ?

Delphine Maury : Je n'avais aucun objectif pédagogique, je voulais rendre hommage aux vieux qui tiennent des histoires. C'est dommage que les jeunes d'aujourd'hui ne posent plus de questions à leurs grands-parents, je trouve ça triste que la transmission ne se fait plus. Mon idée dans les GGV était de transmettre ma fascination des récits de guerre de ma famille, si cette série pouvait donner envie aux enfants d'écouter les histoires de leurs grands-parents, ce serait génial. La liberté est le thème principal que je voulais évoquer, que les enfants peuvent grandir

en vivant des choses fortes sans avoir leurs parents sur le dos toute la journée qui leur disent quoi faire. C'est pessimiste mais je trouve que c'était mieux avant, peut-être y compris pendant une guerre, même si c'est gros de dire cela.

Le titre des GGV vient d'une personne que j'ai interrogé, un vieux médecin de ville. Il avait entre 10 et 15 ans pendant la guerre, il m'a dit que la guerre, c'était les grandes grandes vacances avec des yeux émerveillés. Tout d'un coup les enfants étaient sans adulte autour d'eux, il y a eu cet espèce de temps suspendu et initiatique. Evidemment je ne fais pas abstraction des actes horribles de la guerre, mais j'ai eu accès à des informations que l'on ne m'avait jamais transmises. Il y a eu des amitiés franco-allemandes, des amours aussi, et la possibilité que l'on m'a donné de ne pas tuer les deux personnages ayant une relation est très importante pour moi. Plusieurs témoignages évoquaient ce genre de relation, et beaucoup étaient au courant sans en faire des tonnes.

J'ai eu la possibilité de raconter des choses pas tout à fait infâmes pour les enfants et qui constituent simplement une autre réalité, que j'avais recueilli et entendu. C'est une des choses qui fait que la série a été diffusée en Allemagne en parallèle de la France, ils l'ont prise telle quelle, sans la modifier.

Antoine Krys : Vous ne visiez donc pas une cible en particulier ?

Delphine Maury : Non effectivement, quand tu travailles à la télévision c'est vrai que tu es obligée mais lorsque tu sais écrire, tu peux t'adresser à toutes les intelligences. Je ne revendique pas une tranche d'âge en particulier mais la télé fait qu'on est obligé, donc la série s'adresse aux 6-12 ans.

Antoine Krys : Nous n'avons pas évoqué la figure féminine...

Delphine Maury : Oui !! Justement c'est très important, il y a peu de séries où il y a un tel équilibre entre les femmes et les hommes. Colette et Muguette ne sont pas la moitié de figure. Jeanne et Mamili c'est pareil. Ce n'est pas du tout anodin, pendant la guerre les femmes ont joué un rôle qu'elles n'ont jamais pris auparavant. Leurs habits ont changé, leurs ambitions aussi. Quand Muguette dit qu'elle veut devenir médecin à la fin de la série, ce n'est pas anodin. Les

figures des femmes sont très diverses et très importantes. Les femmes sont très fortes dans les GGV.

Antoine Krys : Merci cet entretien était très important et très intéressant pour moi. Je n'ai plus de questions à vous poser étant donné que vous y avez répondu sans même que j'ai eu besoin de vous le dire. Je vous enverrai le PDF de mon mémoire si cela vous intéresse.

Delphine Maury : Oui avec grand plaisir, je le partagerai auprès de l'équipe. Je vous souhaite un bon travail, et à bientôt.

ANNEXE III : Fiche professeurs



Les grandes Grandes Vacances

Été 1939, Ernest et Colette, deux petits Parisiens, sont envoyés chez leurs grands-parents quasi inconnus à Grangeville, un village de la campagne normande. Leur séjour, qui devait durer quelques semaines, va s'étendre jusqu'à 1944 pour de « grandes Grandes Vacances ». Ils vont y vivre les grands et petits événements de la seconde Guerre Mondiale.



Présentation :

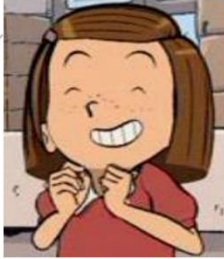
Ce dessin animé créé par Les Armateurs contient 10 épisodes de 26 minutes chacun. Il est tout d'abord passé à la télé au mois d'avril 2015 puis il est sorti en DVD au mois de mai 2015. Chaque épisode traite d'un événement du conflit, à travers le quotidien de deux petits citadins contraints de rester à la campagne, Ernest et Colette. Pour eux, ces « grandes Grandes Vacances » seront un véritable parcours initiatique, à la découverte du monde rural, mais aussi de la guerre.

Au total ils durent 260 minutes, pendant lesquelles le téléspectateur suit Ernest et Colette, tout au long de la guerre, de la mobilisation à l'occupation, en passant par le débarquement raté de 1942 à Dieppe, le Jour J et l'armistice. Parmi les thématiques abordées : le rationnement, les réquisitions, la vie en territoire occupé, la résistance, le marché noir, le troc...

Voici la liste des épisodes :

N°	Titre	Vu le	N°	Titre	Vu le
1	Les grandes Grandes vacances		2	La drôle de guerre	
3	L'exode		4	Le secret	
5	Lettre à mon père		6	Tombé du ciel	
7	A ton étoile		8	Les petits partisans	
9	Les sanglots longs		10	Le vent de la liberté	

<http://le-cartable-de-toto.eklablog.fr>



Colette Bonhoure, 6 ans, c'est l'une des créatrices de la bande des Robinsons et c'est la sœur d'Ernest.



Ernest Bonhoure, 11 ans, c'est l'un des créateurs de la bande des Robinsons et c'est le frère de Colette.



Robert Bonhoure, Père d'Ernest et Colette, il vit à Paris, il a fait la guerre et il est résistant.



Lucie Bonhoure, Mère d'Ernest et Colette, elle vit à Paris, elle est allée en Suisse pour soigner sa tuberculose.



René appelé Papilou, est le grand-père d'Ernest et Colette, il habite à Grangeville en Normandie



Emilie appelée Mamilie, est la grand-mère d'Ernest et Colette, elle habite à Grangeville en Normandie.



Jeanne Morteau, Mère de Pierre, Marcelin et Gaston, elle aime Otto.



Otto, Soldat allemands mais aide les français, il aime Jeanne.



Pour les questions a et b, coche la ou les bonne(s) réponse(s) :

a) Ernest et Colette vont ...

- Chez leurs grands-parents maternels Chez leur oncle et tante
 Chez leurs grands-parents paternels Chez des amis

b) Qui habitent ...

- A Paris En Normandie En Bretagne

écrit



Pour les questions c à f, réponds en faisant des phrases :

c) Qu'est-ce que Mamilie va prendre pour faire un gâteau ? Chez qui va-t-elle ?

Pour faire un gâteau, Mamilie va prendre des œufs et du lait chez Jeanne, sa voisine.

d) Qu'est-ce qu'un fossile ?

Un fossile est un vieux coquillage qui s'est transformé en pierre.



e) Que reçoit Ernest comme cadeau de la part de son père avant son départ ?

Ernest reçoit de la part de son père avant son départ un bâton avec Son nom gravé dessus ainsi que le livre Robinson Crusoé.

f) Pourquoi les parents d'Ernest et Colette doivent-ils partir ?

Lucie, la mère d'Ernest et Colette, doit partir en Suisse pour faire soigner sa tuberculose, et Robert, le père d'Ernest et Colette, doit partir pour la guerre.

g) A ton avis, à quoi sert ce masque ?

Ce masque sert à se protéger des gaz mortels lors d'attaques aux gaz pendant la guerre.

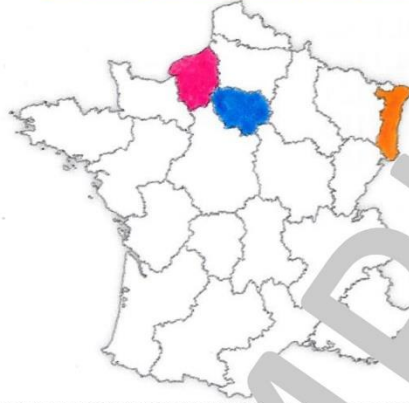


f) Que décide Papilou d'acheter à Colette pour lui faire plaisir ?

Pour faire plaisir à Colette, Papilou décide de lui acheter le cochon.



Colorie : => en bleu la région où habitent Ernest, Colette et leurs parents
=> en rouge la région où habitent Mamilié et Papilou.
=> en orange l'Alsace (après avoir vu l'épisode 2).



Qu'as-tu aimé dans cet épisode ? Pourquoi ?



Que n'as-tu pas aimé dans cet épisode ? Pourquoi ?



Ecris en quelques lignes ce que tu as retenu de l'épisode.

Résumé de l'épisode 1 :

Durant l'été 1939, Ernest et Colette accompagnés de leurs parents quittent Paris le temps d'un week-end chez Papilou et Mamilié, leurs grands-parents maternels, qui vivent à Grangeville, en Normandie. Ernest et Colette restent plus longtemps que prévu chez leurs grands-parents. La guerre est déclarée : tandis que Robert, le père des enfants, part sur le front et que Lucie, leur maman, malade, est attendue au sanatorium de Suisse pour soigner sa tuberculose.



écrit

Pour les questions suivantes, réponds en faisant des phrases :

a) Que s'est-il passé au repère ?

Au repère, les allemands ont tiré dans le repère mais

Paul les a prévenus et ils ont pu sortir avant l'attaque.



b) Qu'est-il arrivé à Mr Herpin ?

Mr Herpin a été tué parce qu'il est resté près du repère.

c) Explique le plan des résistants pour délivrer les prisonniers.

Un groupe a fait sauter les lignes téléphoniques pour empêcher que les allemands puissent prévenir d'autres armées pendant ce temps là un autre groupe attaque la kommandantur et met le feu à la maison et tue les soldats allemands pour pouvoir libérer les otages.

d) Qu'est-il arrivé à Jean ? Qu'a-t-il eu ?

Jean a reçu une balle dans la jambe mais il n'a qu'une égratignure.

e) Sur le chemin de la maison, qui croise les Robinsons ?

Sur le chemin de la maison, les Robinsons croisent des soldats canadiens.

f) Pourquoi Ernest part-il de la maison en courant pour trouver son père ?

Ernest court trouver son père pour l'avertir que le repère a été découvert.

g) Qu'a fait Otto pour sauver Jeanne ?

Otto a tué Hans pour sauver Jeanne.

h) Qu'y a-t-il au village ?

Au village, il y a plein d'américains, d'anglais et de partisans parce que la France et ses Alliés ont gagné la guerre et les allemands sont partis.

i) Que font les résistants à Mr Durand ? Pourquoi ?

Les résistants décident de tuer Mr Durand parce qu'il a aidé les allemands durant la guerre.

j) Combien de temps a duré l'occupation ?

L'occupation a duré environ 49 mois, c'est-à-dire 4 ans.

k) Quelle décision a été prise concernant Otto ?

Otto va rester au village et être attaché aux travaux des fermes.





Remets les lettres dans le bon ordre puis reportes les lettres numérotées dans l'ordre pour découvrir la phrase.

LI ALÉS

ALLIÉS

DÉMAEQENTUBR

DÉBARQUEMENT

FEACRN

FRANCE

RUGEER

GUERRE

VOICEIRT

VICTOIRE

BILÉTOINAR

LIBÉRATION

Phrase mystère :

FIN DE LA GUERRE



Qu'as-tu aimé dans cet épisode ? Pourquoi ?



Que n'as-tu pas aimé dans cet épisode ? Pourquoi ?



Ecris en quelques lignes ce que tu as retenu de l'épisode.

Résumé de l'épisode 10 :

Le 31 août 1944, grâce à Mr Durand, les allemands arrivent au repaire, et ils mitraillent. Or, les lieux sont vides, mais les soldats décident de s'y installer pour attendre le retour des résistants. Prévenus par Paul, Colette, Gaston et Mr Herpin se cachent dans des fourrés, non loin de là. Blessé, Mr Herpin ordonne à Colette et Gaston de prévenir Pierre que le repaire a été découvert. Mr Herpin est tué. Les résistants décident de libérer les otages, ils attaquent alors la kommandantur puis, prévenus par Ernest, ils attaquent les allemands dans le repère. Mr Durand est tué à cause de ses actes et Otto est libre. Après 4 ans d'occupation, c'est la libération : la France et ses Alliés gagnent la guerre. Après six ans d'absence, Lucie revient en Normandie.

ANNEXE IV : Résumé du scénario de la série *Les grandes Grandes Vacances*

Durant l'été 1939, Ernest et Colette, deux enfants originaires de Paris sont emmenés chez leurs grands-parents à Grangeville, un village fictif situé dans la campagne de Normandie. Loin de leurs parents et tandis que leurs repères sont bouleversés, ils vont devoir faire la part des choses entre les inquiétudes des adultes et la difficulté de trouver une place parmi les autres enfants du village. Leur séjour qui devait être relativement court, va finalement s'étendre jusqu'à 1944.

En 10 épisodes, la série met en lumière les principaux événements et thèmes du conflit, notamment la Résistance face à l'occupation allemande, l'exode, les réquisitions ou encore le Débarquement.

Épisode 1 : Les grandes Grandes Vacances

En arrivant au village de Grangeville à l'été 1939, les enfants retrouvent leurs grands-parents et sont émerveillés par la campagne. La guerre n'est évoquée que par le biais des adultes qui consultent les nouvelles de Paris. Ernest, l'aîné des enfants, ressent le climat de tension qui règne lorsque la radio annonce que la guerre est déclarée tandis que Colette, bien plus naïve, ne se rend pas compte que quelque chose n'est pas normal. Le père évoque le fait que désormais, la France possède la ligne Maginot mais le grand père (Papilou), ayant participé à la Première Guerre mondiale, répond que « les boches, il n'y a pas grand-chose qui les arrête ».

La mère des enfants, malade, part se soigner dans un sanatorium en Suisse, tandis que le père des enfants part au front.

Épisode 2 : Drôle de guerre

En octobre 1939, au cours de la rentrée des classes à Grangeville, les deux enfants sont stressés de ne connaître personne, mais se font très vite des amis. Fernand est également un nouvel élève, il vient d'Alsace. Son fort accent le stigmatise beaucoup auprès de la population. Durant la récréation, Fernand se bat avec Marcelin, un autre élève qui l'insulte de « boche », le professeur arrive, les réprimande et leur dit que « c'est à cause de ce genre de comportement que l'on est en guerre. » On apprend que les grands-pères de ces deux jeunes étaient de très bons amis, ils leur ont légué leur prénoms que l'on voit écrit sur le monument aux morts de la Première Guerre mondiale sur la place centrale du village.

Par le biais d'une lettre de leur mère, Colette et Ernest apprennent que leur père se trouve en sécurité, au sein de la ligne Maginot. La fin de l'épisode marque un tournant, on peut y voir les enfants assistés à une scène de bataille aérienne entre un avion allemand et un avion français, qui finit par s'écraser. C'est une scène terrifiante pour les enfants qui commencent à comprendre que la guerre se rapproche.

Épisode 3 : L'Exode

Comme tous les membres du village, les grands-parents Papilou et Mamilou et leurs petits-enfants fuient la maison à la suite de l'envahissement de la France par les forces allemandes. Lorsqu'un avion allemand ouvre le feu sur la population, la famille est séparée dans la cohue. Une bonne majorité des calèches et des affaires des gens sont détruites. Le grand-père décide d'aller chercher sa femme et confie ses enfants au facteur, qui doit les ramener. Sur le chemin du retour, ils entendent un nouveau-né, seul tandis que quelques pas plus loin, le cadavre de sa mère git sur le sol. Dans un verger, ils croisent également un soldat français mort, et les enfants pensent qu'il est simplement endormi. La fin de l'épisode annonce l'armistice demandée par le maréchal Pétain, une décision qui ne fait pas l'unanimité chez les villageois de Grangeville.

Épisode 4 : Le Secret

En juillet 1940, les soldats allemands s'installent progressivement dans le village, tandis que certaines fermes sont réquisitionnées et leur servent de dortoir, la mairie est transformée en *kommandantur*. Un fort sentiment d'injustice transparaît lorsque des allemands se servent tranquillement dans les réserves des habitants, et la plupart paraissent très fiers et sarcastiques. Un couvre-feu est annoncé. Les soldats allemands patrouillent régulièrement dans la ville avec leurs armes. « Le sabotage du panneau indicateur » qu'Ernest a provoqué en le retournant engendre la colère des allemands, qui ravagent la radio du café. Ils demandent de la courtoisie et du respect, mais imposent leur force. « Une belle bande de salauds » disent les habitants. Les grands-parents se retrouvent à la fin de l'épisode et parviennent à rentrer à la maison.

Épisode 5 : Lettre à mon père

En mars 1941, une lettre arrive depuis un camp de prisonnier en Allemagne, le père des enfants est bonne santé, mais il travaille à la solde des allemands. Les enfants décident de lui renvoyer

un paquet avec de la nourriture, mais un soldat allemand arrive, Hans, et « réquisitionne » le paquetage. La bande des enfants décide de le suivre, et constatent qu'il a une cache personnelle dans la forêt où il stocke des biens. En réalité, il effectue de trafic avec l'épicier Tissier du village, qui profite de la situation de pénurie pour augmenter ses tarifs. Un soldat allemand intègre envers la population française, Otto, refuse que celle-ci soit maltraitée malgré la perte de la guerre, et dénonce Hans qui se fait muter.

Finalement, le grand-père Papilou vend sa montre chez l'épicier contre quelques œufs et une plaque de chocolat, et un nouveau paquet est envoyé. On constate que la grand-mère Mamilou se nourrit moins pour privilégier la santé des enfants.

Épisode 6 : Tombé du ciel

Un avion anglais s'écrase non loin de Grangeville, le pilote a réussi à sauter en parachute. Les allemands le recherchent et le qualifient de terroriste, tandis qu'une majorité des habitants le qualifient de patriote. Le soldat anglais, blessé, se réfugie dans la cabane des enfants, qui décident de l'aider. Dans ses affaires, ils trouvent des journaux et des images de propagande pour la résistance. Ernest explique à Colette que l'Angleterre se trouve en face, au-delà de la mer. Des recherches sont effectuées par les soldats allemands pour retrouver le soldat anglais, et Durant, un collaborateur avec l'Allemagne dénonce un des enfants qui a l'air d'avoir appris quelques mots d'anglais. Finalement, les soldats allemands arrivent à l'école pour fouiller les enfants mais ne trouvent rien. Durant la classe, les élèves demandent à leur professeur, monsieur Herpin, la raison pour laquelle le portrait de Pétain est accroché au mur, et on leur explique qu'il est désormais le « chef des français. » Ils apprennent la chanson « Maréchal, nous voilà ! » De retour à la cabane, ils constatent que le soldat anglais est parti. La fin de l'épisode marque un tournant dans l'insouciance de la bande : un de leur ami est parti se promener sur la plage, minée et piégée. Les enfants et le professeur sont très affectés par sa mort, monsieur Herpin leur annonce qu'il est fier que ses élèves aient sauvé un soldat anglais.

Épisode 7 : A ton étoile

L'occupation se durcit durant l'année 1942, l'armée allemande multipliant les actes de représailles à la population face à la Résistance, qui peint régulièrement des croix de Lorraine dans le village et colle des affiches. Ernest apprend que son père s'est échappé de son camp d'Allemagne, et la famille prend la précaution d'enterrer leur radio dans le jardin pour éviter

des représailles. On apprend que les hommes valides du village doivent aller travailler en Allemagne, et que pour 3 travailleurs, 1 prisonnier sera libéré.

A l'école, les enfants découvrent l'étoile juive d'une de leur camarade, et ne se rendent pas compte de ce qu'elle représente. Le professeur leur explique que les allemands considèrent que les juifs n'ont pas les mêmes droits que les autres et qu'ils doivent être reconnu sous peine d'ennui. L'alsacien Fernand ne met plus les pieds à l'école, il reste à la cabane. Il ne veut plus y aller car il est juif et ne veut pas porter une étoile jaune. La petite juive se voit notamment refusé l'accès à l'épicerie de Tissier. Finalement, les enfants portent tous une étoile jaune à l'école, et Durant le collabo fait venir les soldats allemands. Entre temps, leur professeur les oblige à les retirer pour ne pas avoir d'ennui mais leur explique qu'il comprend ce geste.

Finalement, Fernand est embarqué par les forces allemandes, tandis que la jeune juive est recueillie par le soldat anglais revenu au village via le réseau épervier, afin d'aider la population. Le père des enfants parvient à rentrer à la maison, ce qui donne de la force à ses enfants qui veulent participer à la Résistance.

Épisode 8 : Les Petits Partisans

Durant l'automne 1943, la commémoration de la Première Guerre mondiale est proche. Les enfants participent de plus en plus activement à la Résistance en passant des messages, des paquets, mais aussi en distribuant des tracts à la population. Le réseau épervier leur confie une tâche dangereuse et importante, rassembler un maximum d'informations quant au dispositif des allemands sur la plage et dans les alentours, comme compter le nombre de canons présent sur la plage, etc.

Le facteur, qui s'est délibérément cassé une jambe pour éviter de partir travailler en Allemagne, est remplacé par Durant, le collabo. Celui-ci fait tout pour découvrir des informations sur le réseau de résistants, et n'hésite pas à maltraiter les enfants, qui se défendent néanmoins. À la suite des rumeurs qu'il déblatère, les soldats allemands reviennent à l'école et emmène le professeur pour l'interroger sur ses élèves. En route pour la *kommandantur*, des membres de la Résistance interceptent le camion et tuent les soldats allemands afin de sauver le professeur.

Épisode 9 : Les Sanglots longs

Au début du mois de juin 1944, les enfants participe à la réception de paquets parachutés par un avion anglais. Le Débarquement est imminent et les villageois l'attendent avec impatience.

A la radio chez Papilou et Mamilou, un message annonce le Débarquement : « les sanglots longs de l'automne blesse mon cœur d'une longueur monotone. » La fin de la guerre se fait néanmoins attendre étant donné que la progression des alliés est lente.

Le colonel allemand, basé à la *kommandantur*, décide de prendre les habitants du village en otage. La plupart des enfants et leur professeur se cachent dans leur cabane, au sein de la forêt, et se font surprendre par Durant.

Épisode 10 : Le Vent de la liberté

Voyant Durant, les enfants décident de s'enfuir de la cabane et détruisent un poteau électrique afin de bloquer les communications allemandes. Le professeur Herpin reste dans la cabane et se fait tuer par les soldats. La *kommandantur* est attaquée par la Résistance qui a l'objectif de sauver les otages. En parallèle, des soldats canadiens investissent le village pour le libérer. Les soldats allemands sont soit capturés, soit tués.

Le lendemain, un cortège de chars et de véhicules canadiens / américains défilent dans le village et le drapeau nazi est brûlé sur la place du village. Quelques semaines plus tard, la France est libérée et la maman des enfants revient au village, après 6 ans de guerre. On apprend finalement que le jeune Fernand a été assassiné à Auschwitz. Les grandes Grandes Vacances prennent fin.

Résumé

Le transmédia fait aujourd'hui parti de la stratégies de toutes les grandes franchises de la culture populaire. Néanmoins, appliqué à la transmission et à l'apprentissage, le transmédia est un outil qui n'est pas fréquemment utilisé. Il permet pourtant de toucher un public large, et potentiellement différent en fonction des supports. Ce travail d'étude et de recherche approfondie les études précédemment formalisées, et se concentre sur une franchise composée d'une série animée et d'un serious game.

Ce corpus a été conçu sur une base historique et c'est tout l'enjeu de ce mémoire, la transmission et la médiation de faits historiques par le biais de différents canaux. C'est la figure de l'ennemi et sa représentation qui sont au centre des interrogations, et le fait que le dispositif a été conçu en premier lieu pour les enfants.

Mots clés : transmédia, transmission, serious game, série animée, *Les grandes Grandes Vacances*, usages, discours, témoignage

Abstract

Transmedia is now part of the strategy of all major popular culture franchises. Nevertheless, when applied to transmission and learning, transmedia is a tool that is not frequently used. Yet it allows to reach a large audience, and potentially different according to the media. This work of study and research goes deeper than the previously formalized studies and focuses on a franchise composed of an animated series and a serious game.

This corpus has been conceived on a historical basis, and that is what is at stake in this dissertation, the transmission and mediation of historical facts through different channels. It is the figure of the enemy and its representation that are at the centre of the questions, and the fact that the device was designed primarily for children.

Keywords: transmedia, transmission, serious game, animated series, *Les grandes Grandes Vacances*, usages, speech, testimony