Document généré le 1 juin 2025 03:31

Revue de recherches en littératie médiatique multimodale

# HISTOIRES DE TOUJOURS ET MÉDIAS D'AUJOURD'HUI : QUESTIONS DE HIÉRARCHIE ET DE LÉGITIMITÉ

Claude PUIDOYEUX

Volume 1, janvier 2015

Vers une didactique de la multilecture et de la multiécriture littéraire

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1047790ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1047790ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

PUIDOYEUX, C. (2015). HISTOIRES DE TOUJOURS ET MÉDIAS D'AUJOURD'HUI : QUESTIONS DE HIÉRARCHIE ET DE LÉGITIMITÉ. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *1*. https://doi.org/10.7202/1047790ar

Résumé de l'article

Liée à notre *espèce fabulatrice*, la transmission des histoires de toujours qui innervent le présent, initialement assurée par l'oralité puis, en Occident, par l'écrit et ses interprètes autorisés à l'adresse de ses *héritiers*, se libère aujourd'hui des coteries pour investir les médias de la modernité en tirant parti de leurs potentialités, avec l'énergie vitale qui la conduisit jadis vers l'écrit où elle fut sanctuarisée.

Cette troisième ère de la culture se déploie en un espace-temps ouvert, *le cyberespace*, qui englobe jusqu'au public des *déshérités* à qui elle fait découvrir le plaisir de *la lecture comme jeu*, jusque-là réservé au seul Lecteur. Le patrimoine, lui-même bousculé par les pratiques de la transfictionnalité, se régénère dans des oeuvres multimodales qui repoussent les frontières de la légitimité culturelle.

La narration transmodale est-elle la forme esthétique d'une ère nouvelle de culture partagée ou bien, compte tenu des enjeux financiers, s'agit-il d'une usurpation, d'une « commercialisation » de l'enfance ? Dans un contexte où les valeurs et les références académiques sont, sinon contestées, au moins passablement chahutées, comment enseigner cette nouvelle littératie sans renoncer à la littérature ou s'enfermer dans de nouveaux académismes ?

Tous droits réservés © Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 2015

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

**Claude PUIDOYEUX,**
Université de Bordeaux,
ESPE d'Aquitaine.

# HISTOIRES DE TOUJOURS ET MEDIAS D'AUJOURD'HUI QUESTIONS DE HIERARCHIE ET DE LEGITIMITE

**Résumé**

Liée à notre *espèce fabulatrice*, la transmission des histoires de toujours qui innervent le présent, initialement assurée par l'oralité puis, en Occident, par l'écrit et ses interprètes autorisés à l'adresse de ses *héritiers*, se libère aujourd'hui des coteries pour investir les médias de la modernité en tirant parti de leurs potentialités, avec l'énergie vitale qui la conduisit jadis vers l'écrit où elle fut sanctuarisée.

Cette troisième ère de la culture se déploie en un espace- temps ouvert, *le cyberespace,* qui englobe jusqu'au public des *déshérités* à qui elle fait découvrir le plaisir de *la lecture comme jeu*, jusque-là réservé au seul Lecteur. Le patrimoine, lui-même bousculé par les pratiques de la transfictionnalité, se régénère dans des œuvres multimodales qui repoussent les frontières de la légitimité culturelle.

La narration transmodale est-elle la forme esthétique d'une ère nouvelle de culture partagée ou bien, compte tenu des enjeux financiers, s'agit-il d'une usurpation, d'une « commercialisation » de l'enfance ? Dans un contexte où les valeurs et les références académiques sont, sinon contestées, au moins passablement chahutées, comment enseigner cette nouvelle littératie sans renoncer à la littérature ou s'enfermer dans de nouveaux académismes ?

**Mots-clefs** : transmission patrimoniale, humanisme numérique, lecture, jeux vidéo.

## Introduction

Intrinsèquement lié à notre « espèce fabulatrice »[1], le besoin de la fable[2], celui d'en inventer, celui d'en écouter, celui d'y croire, est commun aux peuples et aux cultures les plus divers de par le monde. Il signe notre humanité. Contre notre « conscience tragique », face au « silence éternel de ces espaces infinis », l'espace de la fable – laïque ou religieuse – est le seul à nous proposer un destin organisé où l'être humain – ce « roseau » – se trouve généralement placé au centre de l'univers référentiel circonscrit d'une histoire structurée, comme héros… quelquefois *fabuleux*. A ce titre, les fables nous inventent autant que nous les inventons. Elles sont à la fois structurantes et lénifiantes, même si, émanant pour l'essentiel de nos angoisses, leur vocation est davantage l'interrogation que la réponse (Barthes, 1979/1960). Quoi qu'il en soit, autant que les rhétoriques de la rationalité, elles forment un prisme à travers lequel s'analyse l'expérience et se construisent les destins individuels ou collectifs. Ainsi que le rappelle Nash, « We do not live in reality itself. We live in stories, about reality» (2004, p.33).

Certaines de ces histoires, les plus fondamentales, lorsqu'elles deviennent tout à fait patrimoniales en se manifestant comme « discours venu d'hier *et* réception et, plus largement, usages présents » (Louichon, à paraître), empruntent pour se transmettre, quelquefois au prix de variantes narratives ou formelles, les moyens empiriques de chaque époque. Aux médias traditionnels, oraux ou écrits, se sont ajoutés naguère grands et petits écrans. Aujourd'hui se développent des supports numériques qui sollicitent davantage que l'écran la participation active du récepteur selon Levy (1997), qui définit ainsi trois ères de la culture : d'abord l'ère de l'oralité, ensuite celle de l'écrit et de l'écran cathodique, enfin celle de la cyberculture à l'aube de laquelle nous nous situons.

Dans la seule « galaxie Gutenberg », deuxième ère culturelle, qui a intégré tardivement le cinéma et la télévision, la «patrimonialité » d'une œuvre littéraire s'évalue non seulement à sa présence effective au sein de *la Bibliothèque* – que celle-ci soit collective, intérieure ou virtuelle (Bayard, 2007) –, mais également aux *signes* de sa présence vivante dans la création hyper ou métatextuelle, les adaptations, les traductions, les discours et les usages culturels, académiques ou privés (Louichon, 2009 a).

[1] titre de l'essai publié en 2008 par Nancy Huston
[2] C'est-à-dire l'ensemble des récits, tous genres confondus, dont la trame et les personnages sont essentiellement le produit de l'imaginaire.

Avec l'entrée dans la cyberculture, l'œuvre patrimoniale, bien loin de laisser du champ, génère de plus en plus *d'objets sémiotiques secondaires* (B. Louichon, à paraître). Comme une rivière en crue, elle s'expanse également hors de son lit naturel dans de nouvelles pratiques narratives, celles de la transfictionnalité (Saint-Gelais, 2011), en particulier lorsque les héros référentiels, Ulysse, Merlin et tant d'autres, sortis de leur histoire originelle, reviennent parmi nous – tels de nouveaux Peter Pan – jouer avec une ombre qui n'a jamais cessé de nous hanter et de nous enchanter.

Or, si l'on considère avec Mc Luhan (1968) que « le médium c'est le message », on peut se demander si et comment la transmission culturelle des histoires de toujours se trouve affectée par ces tout derniers changements de médium. Qu'advient-il de la fable, lorsque, progressivement libérée de l'objet livre où elle fut bien souvent sanctuarisée, elle parvient à infiltrer les médias de la modernité et notamment le numérique ? Tire-t-elle parti des potentialités de ce nouvel outil avec la même énergie vitale qui la conduisit jadis à investir l'oralité puis l'imprimé ou s'y trouve-t-elle finalement asservie et instrumentalisée ?

Etroitement liées à la notion même d'héritage culturel ainsi qu'à la conception de sa transmission en faveur d'une génération désormais née les mains sur le clavier, celle des « digital natives » de Prensky (2001) ou de la *Petite Poucette* de Michel Serres (2012), ces interrogations invitent à une vaste réflexion dont deux aspects seulement seront ici esquissés :

- la narration transmodale ou transmédiatique est-elle la forme esthétique idéale d'une ère nouvelle de culture partagée (Jenkins, 2012) ou bien, compte tenu notamment des enjeux financiers, s'agit-il d'une usurpation, d'une « commercialisation » de l'enfance (Buckingham, 2010) ?
- dans un contexte où les valeurs et les références académiques sont, sinon contestées, au moins passablement chahutées, comment aborder une nouvelle littératie (Lebrun Lacelle, Boutin 2012) sans renoncer à la littérature ou s'enfermer dans de nouveaux académismes ?

**Cadre théorique : de nombreux chercheurs rendent compte de l'état de crise dans lequel se trouve la transmission du patrimoine littéraire à l'aube de l'ère numérique**

***Les jeunes ne liraient plus.***

« La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ! » On pourrait se demander si cette fameuse boutade de Barthes (1969, p.64), autrefois ressentie comme un peu provocatrice, n'était pas tout simplement *prophétique*. Force est de reconnaître que, dans la galaxie Gutenberg, la massification de l'enseignement ne semble avoir entraîné, hors des murs de l'école, ni un meilleur partage de la culture dite cultivée, ni une démocratisation significative de la lecture littéraire.

Selon Anne-Marie Chartier (2007, p. 280), qui se réfère à l'enquête conduite en 1997 par Olivier Donnat sur les pratiques culturelles des Français, « les adolescents parlent ensemble des musiques, des films, des magazines, mais échangent peu de livres (…) et 20% de bons, voire de très bons élèves avouent ne pas aimer lire et ne lire que ce qu'il faut pour faire le travail de classe ». La citadelle semble minée en son cœur puisque, selon cette enquête, les étudiants de lettres et sciences humaines, eux-mêmes, privilégieraient, à la lecture d'œuvres intégrales, celle immédiatement utilitaire de résumés ou de notes de cours. En revanche, ils reconnaissent lire volontiers, mais pour le seul divertissement, des genres qu'ils situent très à la marge de la culture légitimée par l'école : polars, BD, science-fiction (Chartier, A.-M., 2007, p.280), alors qu'ils considèrent la lecture des œuvres liées au cursus scolaire ou universitaire comme un moyen de réussite, un passage obligé et contraint, non plus comme une fin en soi.

Selon Olivier Donnat (2009), même si les pratiques culturelles des moins de trente ans se trouvent profondément modifiées aujourd'hui par l'introduction des technologies numériques, la tendance à la baisse des pratiques de lecture relevant de la culture cultivée , baisse confirmée par les chiffres de la nouvelle enquête de 2008, est bien antérieure à la démocratisation d'internet, qui ne peut seule l'expliquer. La désaffection pour ce type de lecture correspond, selon son analyse, à un mouvement profond et durable :

> Il y a aujourd'hui plus de Français à n'avoir lu aucun livre dans le cadre de leur temps libre au cours des douze derniers mois qu'il n'y en avait en 1997 […]. Depuis plusieurs décennies, chaque nouvelle génération arrive à l'âge adulte avec un niveau d'engagement inférieur à la précédente, si bien que l'érosion des lecteurs quotidiens de presse et des forts lecteurs de livres s'accompagne d'un vieillissement du lectorat […]. D'ailleurs, les Français dans l'ensemble reconnaissent eux-mêmes que leurs relations avec le monde du livre se sont distendues puisque 53 % d'entre eux déclarent spontanément lire peu ou pas du tout de livres […]. Ceux qui n'ont pas délaissé le monde du livre ont réduit leur rythme de lecture d'environ cinq livres par an (p.6).

On pourrait s'étonner d'un tel recul du lectorat alors que l'école, d'une part, s'est donné pour objectif, depuis de longues années maintenant, d'ouvrir, dès le primaire, l'héritage du corpus de *la culture légitime* bien au-delà du cercle des *héritiers* et que, d'autre part, l'offre éditoriale n'a jamais été aussi vaste et diversifiée, notamment à l'adresse de la jeunesse. On pourrait encore s'en étonner à une époque où, *la mort de l'auteur* proclamée, le triomphe des théories de la réception donne *a priori* au lecteur, même à l'école, la possibilité jusque-là quasi inédite d'une *coopération interprétative*, fût-elle *limitée*.

### *L'école en difficulté*

Dufays, Gemenne et Ledur (2005) soulignent combien, confrontée à cette *abstraction étonnante* (Louichon, 2009b) qu'est la lecture littéraire et, plus encore, la conception actuelle de son enseignement, l'école se trouve prise dans une problématique complexe, entre la nécessité de transmettre des savoirs pour donner accès aux textes et celle de faire lire les textes pour construire des savoirs sans lesquels l'accès aux textes risquerait de se trouver compromis :

> Il convient dès lors d'établir un double rapport avec les textes : les lire à la fois comme des **« monuments »** qui ont leur valeur en soi et comme des **« documents »,** des instruments qui aident à mieux lire, des « médiateurs de savoirs » (Barthes, Slama). Il faut, en d'autres termes, développer une pratique de la lecture qui sache se faire tour à tour « statique » et « dynamique », centrée sur elle-même et décentrée vers d'autres textes, fermée et ouverte, intratextuelle et intertextuelle, bref concevoir le texte tout à la fois comme une fin et comme un moyen (p. 152).[3]

Or, l'oscillation entre ces deux pôles est un exercice périlleux où le déséquilibre menace toujours. Abordés comme « monuments », selon le principe de la pédagogie traditionnelle, les textes laissent bien souvent les élèves, notamment les plus démunis, à l'extérieur de leurs murailles inexpugnables et pointe alors le risque d'une certaine forme de panthéonisation d'une littérature perçue comme embaumée, issue d'un passé suranné, sans réelle prise avec l'expérience. L'école, impuissante à transmettre le patrimoine, peut alors être accusée de se livrer par l'entremise de ses clercs, les enseignants, seuls capables de se repérer dans les arcanes de la citadelle, à une captation symbolique de l'Héritage.

Abordés comme « documents », supports d'apprentissages, les textes risquent inversement d'être instrumentalisés au service de savoirs formalistes dont les élèves ne perçoivent plus le

[3] C'est nous qui soulignons.

lien avec leurs pratiques privées de lecture ainsi que le déplore Tzvetan Todorov (2007). Domine, en ce cas, « une conception étriquée de la littérature qui la coupe du monde dans lequel on vit» (2007, p.35) et la réduit en une discipline formaliste, nihiliste et solipsiste, selon les termes mêmes de Todorov qui regrette qu'un poststructuralisme dogmatique se soit imposé dans l'enseignement, en particulier au lycée et à l'université.

On doit admettre, en effet, qu'il y a bien longtemps, par exemple, que l'épreuve orale du baccalauréat de français, tiraillée entre ces deux conceptions de l'enseignement de la littérature, cherchant vainement l'inaccessible point d'équilibre, ne sanctionne plus vraiment la capacité du candidat lambda à bâtir une lecture personnelle de l'œuvre sur laquelle il est interrogé, mais récompense son effort mémoriel de restitution – quelquefois dénué de toute implication personnelle – des bribes d'un *discours sur*, plus ou moins digéré. Et c'est bien un paradoxe de notre temps que ce candidat appartienne à cette génération, contemporaine de la diffusion des théories de la réception, à qui semblait promis un si bel avenir de *lector autor*, alors que les circonstances font de lui, comme malgré lui, un *lector terminator,* et ce d'autant mieux qu'il est scolaire et répète consciencieusement son cours. Comme ces graines conçues par certaines firmes de l'agroalimentaire pour leur incapacité à se reproduire, le *lector terminator*, s'il en reste à son expérience d'écolier, incapable de pénétrer le texte et de le faire sien, risque bien, hélas, d'être le dernier lecteur de sa lignée.

Peut-on trouver, dans la stérilité de telles pratiques, les raisons de la désaffection des jeunes pour la lecture cultivée comme celles de la désertion progressive des filières littéraires ? En 2011, selon le Rapport de l'Inspection Générale (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012, p.115), seulement 11,3 % des élèves (à 78, 9% des filles) choisissent la filière L – et encore bien souvent par défaut – contre 35, 1% la filière S et 23 % la filière ES. Il est vrai que les sections S et ES sont réputées plus prometteuses sur le plan social, mais cette raison n'explique sans doute pas tout.

### *Vers une mutation des pratiques culturelles de « l'espèce fabulatrice »?*

Dans *Apostille* (2012), Gérard Genette raconte et commente la fameuse anecdote : « Un professeur demande à l'un de ses élèves de terminale s'il a lu *Madame Bovary*, et l'élève lui répond : " Pas personnellement, mais j'ai un copain qui a vu le film. "» C'est la « clause » « pas personnellement » qui retient l'attention du commentateur, car :

> Elle implique […] que l'on peut lire un livre comme on connaît une personne, et donc, tout bonnement qu'un livre est une personne. […] En disant « pas personnellement », l'élève modeste rend un hommage involontaire à cette relation personnelle, dont il se sait pour l'instant exclu, mais dont il fait en creux l'hypothèse, et dont il mesure de loin la valeur (p.170).

Sans tenir pour rien le simple désir de donner des gages à l'institution, représentée par l'enseignant, c'est, en effet, toute la tragique frustration d'une rencontre manquée avec cette *connaissance* – la relation personnelle au livre, la rencontre du « mon livre » (Louichon, 2009a) – qui s'exprime ainsi dans les mots simples de cet élève. Cependant, tout se passe comme si, pour lui, le fait de connaître un copain qui, au moins, a « vu le film » (et qui connaît peut-être lui-même un copain qui a lu le livre), semblait le raccrocher *in extremis* à une chaîne légitime au bout de laquelle se trouverait cette « connaissance », auréolée de mystère, celle de l'histoire de Madame Bovary, sous forme de livre ou de film, peu importe, connaissance signant l'appartenance à une culture commune, dans laquelle le seul nom-titre de *Madame Bovary* représente une référence et un sujet d'échanges, une source potentielle de sociabilités (Bayard, 2007).

L'exemple de cet élève ne possède vraiment rien d'exceptionnel et s'il est évoqué ici, c'est justement pour sa représentativité. Il témoigne d'un nouveau rapport à la culture littéraire, appréhendée bien souvent comme « une culture au second degré » (Genette, 2009, p.286), notamment par la génération du *lector terminator* qui, appartenant elle aussi à « l'espèce fabulatrice », mais frustrée par son rendez-vous manqué avec la littérature en tant qu'objet, cherche à assouvir son besoin de fables au moyen de pratiques culturelles élargies.

### *De nouveaux canaux de transmission pour de nouvelles pratiques culturelles*

« C'est bien à tort que l'on présente notre époque comme déculturée » (Genette 2009, p.286), la culture, notamment celle des histoires patrimoniales, continue à se transmettre, mais par d'autres canaux que ceux que le système d'imposition de l'école traditionnelle (Lahire, 2011/2006, p. 39) présentait encore naguère comme seuls légitimes.

Parmi ces canaux, avant la télévision, se trouvent aujourd'hui les pratiques numériques qui donnent accès aux jeux vidéos, aux films, mais aussi à un certain nombre de sociabilités sur la toile, dont la culture dite cultivée n'est pas absente. On peut penser aux fanfictions, par exemples. Olivier Donnat (2009), dans la synthèse de son enquête, résume ainsi la situation :

> Les nouvelles possibilités technologiques ouvertes par la numérisation ont radicalement modifié les conditions de création, de diffusion et de consommation des œuvres et des produits culturels. La génération des moins de 30 ans a grandi au milieu des téléviseurs, ordinateurs, consoles de jeux et autres écrans dans un contexte marqué par la dématérialisation des contenus et la généralisation de l'internet à haut débit : elle est la génération d'un troisième âge médiatique encore en devenir (p. 11).

> Or, il s'avère que ces pratiques, notamment celle des jeux tendraient, selon différentes enquêtes, à se généraliser, en balayant les différences d'âge et de sexe. Par exemple, une enquête sur les pratiques numériques et médiatiques des jeunes, publiée sur internet[4]en 2013, confirme leur engouement pour les jeux vidéo. Ainsi, en 2012, 83% des 10-13 ans auraient utilisé une console vidéo et 82% des 8-18ans se seraient servi d'internet pour accéder à des jeux. Ces chiffres peuvent d'ailleurs être complétés par ceux du syndicat national des jeux vidéo[5] selon lesquels, en 2013, les 6-10 ans seraient 3,6 millions à jouer, soit 90 % de cette tranche d'âge. Cependant, selon cette enquête, la pratique des jeux gagne aussi les adultes, sans discrimination de sexe, si bien que la moyenne d'âge du joueur français serait passée de 21 ans, à la fin des années 90, à 41 ans aujourd'hui. Le jeu deviendrait même une pratique familiale puisque 65% des parents disent jouer avec leurs enfants Ainsi, y aurait-il aujourd'hui 31 millions de joueurs en France, dont 28,6 millions de joueurs entre de 11 et 64 ans, soit 55% de la population.

Sans excès de naïveté à l'égard du World Wide Web, de ses enjeux financiers et de son pouvoir, on peut se demander ce qui motive cette migration massive des pratiques culturelles vers ces nouveaux médias numériques.

***La cyberculture, avènement d'un nouvel humanisme ?***

Dans leur diversité, les nouveaux médias numériques paraissent relever d'une culture où se trouvent bouleversées les hiérarchies traditionnelles de l'ère Gutenberg au point que des notions repères à travers lesquelles se pensait, jusque-là, un certain rapport à la culture cultivée, semblent entièrement reconfigurées. La citadelle du savoir semble enfin abaisser le pont-levis ; l'accès à l'information et à la connaissance peut s'effectuer sans médiation de clercs et régulation d'académies, sans obstacle de distances ou de temps.

[4] Source : fr.slideshare.net/mguillou/pratiques-numriques-mdiatiques-des-jeunes-v22
[5] Source : syndicat national du jeu vidéo, disponible à l'adresse www.snjv.org onglet « chiffres-clés »

Le Web 2.0, par exemple, donne l'impression d'ouvrir démocratiquement, ici et maintenant, presque tous les arcanes de l'édifice du savoir si bien que l'internaute a la possibilité de les découvrir selon un itinéraire que lui seul détermine à partir de ce qu'il sait déjà (Vandendorpe, 1999, p. 113), ce qui lui permet d'effectuer sans cesse de nouvelles connexions hypertextuelles correspondant, pour lui, à autant d'étapes cognitives, selon un processus d'intégration susceptible de l'amener à poursuivre, à l'infini, son périple culturel singulier, effectué pourtant sans jamais se déconnecter de la source collective qu'il peut contribuer lui-même à alimenter grâce aux partages et sociabilités du réseau. Certes, le savoir ainsi obtenu reste nécessairement fragmentaire, mais cet état de fait ne constitue pas une nouveauté : même dans la bibliothèque Gutenberg, l'accès à l'intégralité des sources est chimérique. L'internaute, plus qu'un autre, d'ailleurs, fait l'expérience de cette relativité puisque la liste infinie des liens hypertextuels immédiatement accessibles à l'écran lui donne, en même temps qu'un choix d'entrées possibles, la perception de l'horizon fuyant où se perd le fleuve héraclitéen des savoirs disponibles, quel que soit le domaine. Le simple mot « papier », par exemple, possède, au moment de la rédaction de cet article, 1 430 000 000 entrées sur Google.

Cependant, si les nouveaux médias ouvrent de nouvelles relations au savoir, *a priori* plus personnalisées, interactives, participatives et donc démocratiques, de telles relations, précisément parce qu'elles sollicitent la participation de l'internaute, en réception comme en production, présupposent des compétences d'analyse critique sur ce qui est reçu et apporté (Citton, 2014). Apprendre à étancher sa soif à la source abondante des hyperliens nécessite, en effet, une capacité particulière d'analyse et d'interprétation (Lebrun et Lacelle, 2011), selon une méthode voisine de celle du butinage réflexif préconisée, dès la Renaissance, par Montaigne (Livre I, chapitre 26).

Dans ces conditions de réception et de production (Lebrun et Lacelle, 2011), les perspectives ouvertes par une telle cyberacculturation associées aux potentiels qu'offrent les différents logiciels, devraient donner à l'homme connecté, véritable personnage de Borges, le sentiment de se sentir doté d'une puissance cognitive inédite dans l'histoire, comme le clame avec enthousiasme Michel Serres (2012, p. 28), qui établit une analogie entre Saint-Denis portant sa tête sous le bras et *Petite Poucette*, le nouvel humain né de l'essor des nouvelles technologies :

> Elle tient là, hors d'elle, sa cognition jadis interne, comme Saint-Denis tint son chef hors du cou […]. Récemment, nous devînmes tous des saints Denis, comme elle. De notre tête osseuse et neuronale, notre intelligence sortit. Entre nos mains, la boîte-ordinateur contient et fait fonctionner, en effet, ce que nous appelions jadis nos

> « facultés » : une mémoire, plus puissante mille fois que la nôtre ; une imagination garnie d'icônes par millions ; une raison aussi, puisque autant de logiciels peuvent résoudre cent problèmes que nous n'eussions résolus seuls. Notre tête est jetée devant nous, en cette boîte cognitive objectivée. Passé la décollation, que reste-t-il sur nos épaules ? L'intuition novatrice et vivace. Tombé dans la boîte, l'apprentissage nous laisse *la joie incandescente d'inventer*. Feu : *sommes-nous condamnés à devenir intelligents ?* [6]

L'entrée dans le cyberespace entraînerait donc un véritable changement quantitatif et qualitatif de paradigme culturel et cognitif pour l'humanité (Lévy, 1997, p. 181), si bien que Milad Doueihi (2011) annonce l'avènement d'un nouvel humanisme.

Selon Milad Doueihi, en effet, la rupture culturelle entraînée par le développement du numérique est équivalente à celle que connaît la Renaissance avec la découverte et la généralisation de l'imprimerie. L'Occident bascule alors dans un régime où l'écrit était un objet rare et d'accès réservé, à un usage courant et presque démocratique du livre. Cette première étape de la démocratisation de l'accès au savoir, aussi limitée fût-elle, amena alors, comme on le sait, de nombreux bouleversements, à plusieurs niveaux : culturel, sociologique et politique.

Or, aujourd'hui, la mutation est telle, considère Milad Doueihi (2011), que nous entrons dans un quatrième humanisme. Ce nouvel humanisme s'inscrirait, dans l'histoire moderne, à la suite de ceux que Claude Levi-Strauss, dans un rapport rédigé pour l'UNESCO en 1956, intitulé *Les trois humanismes* (1973, p.319), identifie respectivement comme l'humanisme aristocratique de la Renaissance fondé sur la lecture critique des textes de l'Antiquité classique, puis l'humanisme exotique du 19e siècle lié à la connaissance des peuples de l'Orient et du Moyen-Orient, et enfin l'humanisme démocratique du siècle dernier, celui de l'anthropologie et de l'ethnologie. Pour Milad Doueihi, le quatrième humanisme, celui de l'ère numérique, est porteur d'un idéal, inédit dans l'histoire, de transparence et de partage.

**Approche théorique : vers de nouveaux partages culturels ?**

La position de Milad Doueihi invite à examiner précisément en quoi la pratique des activités numériques participe de ce nouvel humanisme. Comme le domaine est vaste et ses implications complexes, seront seuls envisagés ici quelques éléments d'analyse liés aux

[6] C'est nous qui soulignons.

pratiques culturelles des jeux vidéos sur et autour des « histoires de toujours » qui nourrissent *l'espèce fabulatrice.*

Il s'agira de voir en quoi ces pratiques rompent avec les usages culturels traditionnels et si, au même titre que semble le faire le Web 2.0, elles sont de nature à démocratiser l'accès à la culture. D'autre part, puisque les différents médias de la communication, de l'oralité jusqu'à nos jours, se sont succédé le plus souvent en s'enrichissant les uns les autres (Cavallo et Chartier, 1997), on pourra s'interroger sur la capacité des jeux vidéo à dynamiser le littéraire en actualisant son approche.

**Développement théorique : le jeu vidéo artefact commercial ou nouveau vecteur des histoires de toujours ?**

On accuse les jeux vidéo d'être le cyber-veau d'or, et non sans raison, puisque le chiffre d'affaires mondial de ce commerce atteint les 66 milliards d'euros en 2013, chiffre en progression de 17% par rapport à 2012. En France, par exemple, avec 2,6 milliards d'euros, le chiffre d'affaires des jeux vidéo est en progression de 4% en 2013. Il arrive néanmoins en deuxième position derrière l'édition papier à 4,1milliards d'euros[7], mais avant la vidéo. Pour 2014 sa progression est estimée à 7% fin mai. Il s'agit donc d'un marché en pleine expansion, à la fois par l'offre, puisque plus de 600 nouveaux jeux/applications sont disponibles chaque jour sur Smartphone et tablette, mais aussi par la demande, puisque chaque joueur dépense, en moyenne, 40 euros par mois pour ce divertissement[8]. Ces chiffres pourraient conduire à s'interroger sur l'impact des effets marketing dans le développement de la pratique, effets susceptibles d'entraîner un phénomène de consumérisme effréné. Cependant, notre propos ne peut pas être ici d'évaluer l'agressivité du marché, mais plutôt de constater la dynamique d'une interaction entre une offre et une demande, à l'origine d'une pratique culturelle aujourd'hui devenue majoritaire– fût-elle estimée quelquefois encore illégitime.

Force est de reconnaître, en effet, que ces jeux, ont plutôt mauvaise presse auprès de la plupart des éducateurs, parents ou enseignants (Buckingham, 2010), qui tendent à les écarter comme supports d'apprentissage culturels parce qu'ils ne sont pas exclusivement centrés sur des thèmes ou des préoccupations socioculturelles valorisés par la culture cultivée. Les jeux

[7] Source : syndicat national de l'édition www.sne.fr/dossiers-et-enjeux/economie.html
[8] Source : syndicat national du jeu vidéo, disponible à l'adresse www.snjv.org onglet « chiffres-clés »

sont accusés de tous les maux : de véhiculer une idéologie de la violence, ce qui fait légitimement débat ; de modifier le rapport au réel ; de perturber les relations familiales et sociales ; d'entraîner des formes de cyberdépendances ou des maladies nerveuses ; de nuire au sommeil et à l'attention et surtout de favoriser l'échec scolaire.

Cette liste, non exhaustive, de risques repérés ne saurait pour autant signer sans examen l'illégitimité culturelle de ces supports dans leur vaste ensemble et leur grande diversité. Comme dans bien des domaines, il serait regrettable de jeter tout le grain parce qu'il est mêlé à de l'ivraie. Autrefois, le roman ne fut-il pas l'objet lui aussi de nombreuses critiques et accusé de bien des maux, notamment à cause de son influence néfaste sur les esprits fragiles, comme en témoignent, au second degré, les aventures *romanesques* d'un Don Quichotte ou d'une Madame Bovary ?

Puisqu'il s'agit ici de s'interroger sur la valeur culturelle des jeux vidéo, on peut s'appuyer sur Bernard Lahire, qui regrette la « propension spontanément *légitimiste »* et culturellement réductrice de toute sociologie de la légitimité culturelle (2011/2006, p. 66-67), surtout quand elle se fonde étroitement sur les valeurs de l'école et exclut ainsi de ses analyses « les pratiques, les goûts, les expériences » de ceux qui ne possèdent pas les « codes » de cette prétendue « culture légitime » :

> Mais il n'existe aucun équivalent de l'institution scolaire en matière de pratiques et de biens culturels, et la sociologie de la culture ne peut être le simple calque de la sociologie de l'école. (Lahire, 2011/2006, p.67)

Ainsi, la pratique des jeux vidéo relève encore, pour l'essentiel de son usage, de la sociologie de la culture et non de celle de l'école. D'ailleurs, ces jeux, à l'exception des *jeux séreux,* ne revendiquent aucune ambition *éducative,* ni celle d'instruire, ni celle de former le goût ou d'orienter les choix esthétiques et culturels selon des canons légitimes.

Ces produits de divertissement de masse correspondent donc à un fait de société qui reste au moins en partie, et en apparence, *populaire.* Naturellement, l'on ne peut ignorer les objections de Citton (2007), qui assume l'anachronisme producteur du rapprochement entre La Boëtie (1548/2002) et Debord (1967/1971), pour stigmatiser l'utilisation actuelle des jeux à des fins politiques d'asservissement des masses. Cependant, parce que la pensée s'enrichit de ne pas évacuer les paradoxes (Citot, 2011), il importe également d'examiner si et comment les jeux pourraient, aussi, être passeurs de culture, en particulier lorsqu'ils empruntent des

thèmes, des trames et des personnages à la culture cultivée – ce qui n'exclut pas évidemment que l'on ne puisse admettre qu'ils génèrent eux-mêmes leurs propres références et soient à l'origine d'une expression culturelle inédite, mais cet aspect de la question ne sera pas directement abordé ici.

***Le jeu vidéo passeur du patrimoine culturel ?***

Premièrement, les jeux, plus que le cinéma encore, possèdent la particularité de mettre en synergie différents modes et se caractérisent donc par leur multimodalité. Alors que la littérature fait exister des mondes en sollicitant l'imaginaire, les émotions esthétiques ou psychologiques, ainsi que l'activité cognitive du lecteur, simplement, si l'on peut dire, par des variations formelles et génériques à l'intérieur d'un même mode qu'est le seul texte, les jeux vidéo mettent en synergie plusieurs modes, parmi lesquels, entre autres, l'image fixe ou mouvante, les sons et les musiques, le mouvement. De ces croisements esthétiques et sémiotiques de modes, hérités d'arts comme le cinéma, la musique, la sculpture, la peinture, la photo, le dessin et bien d'autres encore, naissent des effets esthétiques et sémiotiques inédits, et donc des situations et des univers imaginaires qui produisent des effets eux-mêmes inédits sur les sens et l'intellect du joueur, comme l'explique, par exemple, Gee (2006) en évoquant son expérience personnelle d'un jeu judicieusement intitulé *Symphony of the night* :

> The experience of playing the game is closer to living inside a symphony than to living inside a book. And the symphony is not just visual, but it is composed as well of sounds, music, actions, decisions, and bodily feelings that flow along as the player and virtual character (Alucard) act together in the game world. (p.2)

Cette multimodalité s'éprouve en réception mais aussi en production puisque le joueur est aussi acteur du jeu dans lequel il produit lui-même des effets. Ainsi, toujours selon Gee (2006): « the player plays a visual, motoric, auditory, kinesthetic, and decision making symphony »(p.3) ce qui amène Gee au constat que le jeu vidéo constitue une nouvelle forme de performance artistique, fruit de la collaboration entre concepteurs du jeu et joueurs.

Deuxièmement, il est indéniable que les jeux, au moins pour un nombre significatif d'entre eux, sans pour autant être répertoriés dans la catégorie des *jeux sérieux,* ont en partage avec la littérature ce que Gee (2006) appelle des « story elements » (p.2) c'est-à-dire pour Walsh (2012), des personnages, des structures narratives et des allusions intertextuelles, selon le phénomène désigné par Richard Saint-Gelais (2011) sous le terme de *transfictionnalité.* Dans ce cas, le rapport établi entre la source hypotextuelle et l'hypermédia multimodal – qui allie texte, image et son – ne repose plus, évidemment, sur une génération de texte à texte comme

dans la transtextualité telle que l'a définie Gérard Genette (1992/1982), mais résulte d'un écho entre des éléments strictement fictionnels, par migration intersémiotique d'un personnage, d'un motif, d'une trame etc., c'est-à-dire d'éléments relevant directement de la narratologie supra culturelle, puisqu'ils sont déjà des invariants formels dans les récits oraux d'où sont issus quelques-uns des récits patrimoniaux de la littérature. Ce sont ce que l'on pourrait appeler des archétypes narratifs transmodaux.

Il arrive même que les jeux soient carrément fondés sur des *histoires de toujours* et/ou mettent en scène des *héros de toujours*, comme Ulysse, Arthur, Gilgamesh et bien d'autres. Tout semble alors se passer comme si ces personnages et ces histoires, à nouveau sortis des livres, se trouvaient potentiellement repris dans le grand flot de la culture populaire où la masse cherche à se nourrir de fiction. D'ailleurs, selon Saint-Gelais (2007, p.12), « la transfictionnalité a bien évidemment partie liée avec ce désir narratif, avec cette soif apparemment inextinguible de récit ».

### *Le jeu vidéo vampirise la culture légitime au moyen de la transfictionnalité*

*Il emprunte des trames narratives aux histoires de toujours*

De nombreuses trames romanesques directement issues de la culture littéraire constituent les trames des jeux vidéo. Elles y inspirent des adaptations au même titre qu'elles ont inspiré des adaptations pour la télévision ou le cinéma. Parmi ces romans, on peut citer en premier lieu des romans policiers comme ceux d'Agatha Christie : *Les dix petits nègres, Le crime de l'Orient express, The ABC murders, Meurtre au soleil, Mort sur le Nil, La maison du Péril ;* des romans d'aventures comme *The Treasure island*[9] de Stevenson ou ceux de Jules Verne, devenus *80 days, Return to mysterious Island, The secret of the Nautilus,* etc. ; on trouve aussi une adaptation des *Misérables* par Chris Tolworthy dans la série en ligne *Enter the story*[10]*,* dont le site semble avoir l'ambition de proposer une adaptation transmodale de tous les titres qui font partie de la Bibliothèque collective de l'Occident : la plupart des pièces de Shakespeare figurent déjà dans le catalogue ainsi que d'autres œuvres majeures du patrimoine, comme *La Divine comédie.* Un autre site, *Adventure classic gaming,* semble partager cette ambition et propose un grand nombre de titres classiques, comme *Odissea, an almost true story*, *Obsidian*, *The testament of Sherlock Holmes*, *Journey to the center of the earth, The legend of Robin Hood* et divers episodes de *Harry Potter.*

[9] De Greg Duddle, 1984
[10] http://enterthestory.com/

*Le jeu emprunte des modèles de narration textuelle ou télévisuelle*

On trouve ainsi la constitution de *« séries »* qui proposent, sur le modèle des séries télévisées, « la déclinaison (quasi infinie) d'un prototype de départ » (Benassi, 2000, p. 49), selon un axe paradigmatique, à la manière de la série *Age of empire* qui demande invariablement au joueur de *bâtir une civilisation*. On trouve également des *serials games,* c'est-à-dire des jeux qui développent, sur un axe syntagmatique, une intrigue unique segmentée en épisodes, à l'exemple des jeux *Harry Potter* ou *Le Seigneur des anneaux*. Ces développements, paradigmatique et syntagmatique, sont évidemment combinables, comme le prouvent les séries avec retour d'un personnage principal.

*Le jeu emprunte surtout des personnages*

Le personnage, plus encore que la trame, est le principal vecteur de la transculturalité par sa capacité à se prêter plus souplement à la transfictionnalisation**.**

**Les personnages historiques** sont utilisés dans des séries comme *Civilization* ou *Age of empire* ou encore *Assassin's creed,* jeux de stratégie d'inspiration historique, parmi les plus populaires. Certains personnages très célèbres, comme Cléopâtre, César ou Napoléon, par exemple, mais bien d'autres encore, ont même inspiré des jeux spécifiques comme *Les campagnes de Napoléon*[11] ou *Napoléon, total war*, *Caesar* et autres *Cleopatra, Queen of the Nile*. Certains jeux se fondent aussi sur des **personnages mythologiques** comme c'est le cas pour *God of War* ou *Age of mythology,* un spin-off de *Age of empire* qui oppose les dieux grecs, les dieux égyptiens et les dieux nordiques. On peut revivre *La guerre de Troie* avec les héros d'Homère dans *Godswaronline*[12] et l'*Odyssée* avec *Odyssée : sur les traces d'Ulysse*[13]. *Genesis of the Gods*[14] permet de découvrir la théogonie d'Hésiode. Le nom de Gilgamesh apparaît dans *Final Fantasy V, VI, XII et XIII*. Les exemples seraient encore nombreux. Il existe même des *Bible games*[15]. Certes, l'exactitude historique ou la référence mythologique orthodoxe n'en constituent pas l'enjeu majeur. Il existe souvent un écart assez significatif

[11] Ce jeu de stratégie permet de mener les batailles les plus célèbres de Napoléon de 1805 à 1815, d'Austerlitz à Waterloo et même la fiction d'une invasion de l'Angleterre.
[12] http://www.jeuxvideo.com/news/2010/00046909-la-guerre-de-troie-selon-godswar-online.htm
[13] Jeu vidéo d'aventure développé par le studio français In Utero et édité par Cryo Interactive, sorti en France en 2000. Son univers et son intrigue s'inspirent librement de l'*Odyssée* d'Homère.
[14] http://enterthestory.com/a/web/books-as-games.html#GOG
[15] http://www.gamekult.com/jeux/the-bible-game-SU3010001911.html

entre le personnage référent et sa fictionnalisation dans le jeu, ce qui réduit alors la référence à ses sèmes les plus stéréotypés.

Sur le même principe, de nombreux jeux mettent en scène des **personnages issus de la littérature** : Alice[16], Pinocchio[17], Robinson[18], Don Quichotte[19], Hamlet[20], Robin des bois[21], Tristan et Iseult, Merlin, Arthur et les chevaliers de la Table ronde, le comte de Monte-Cristo, Sherlock Holmes, Harry Potter et bien d'autres. Quelques-uns s'émancipent nettement de leur trame narrative originelle pour migrer et produire de nouvelles histoires. Or, cette capacité du personnage, historique ou littéraire, à s'individualiser pour migrer d'un récit à un autre, d'un média à un autre, relève bien du phénomène désigné par R. Saint-Gelais (2011) sous le terme de transfictionnalité.

Lorsque cette *transfictionnalité* correspond à une migration de trames ou de personnages issus de la culture dite légitime vers des modalités d'expression culturelle populaires, jugées moins légitimes ou en voie de légitimation, on pourrait même considérer qu'il s'agit là d'une migration relevant de la *transculturalité.* En effet, au sein d'une société occidentale hétérogène et microculturellement stratifiée, on assiste bien à une *circulation interculturelle* de références destinées à devenir *hyperculturelles* – fictions et personnages – mais pour des pratiques et des usages différents, en fonction du média et du récepteur. Selon cette hypothèse, le jeu, par son impact démocratique, favoriserait donc le partage de références hyperculturelles et en cela constituerait un vecteur de culture.

***Le jeu vidéo permet de vivre une nouvelle expérience de la fable comme jeu avec des « je ».***

*L'effet-personnel et l'effet-prétexte du personnage garant de la mémoire des histoires de toujours dès la galaxie Gutenberg*

Le personnage, comme on le sait, joue un rôle déterminant dans la construction et l'organisation de la bibliothèque intérieure du lecteur ordinaire, c'est-à-dire du lecteur « lisant» ou « lu » (Picard, 1986), celui qui lit pour le plaisir et parce qu'il appartient à

[16] Disney interactive studios, 2010, conçu à partir du film de Tim Burton.
[17] Disney's Pinocchio, 1996 ; Adventures of Pinocchio IBM multimedia studio, 1996.
[18] http://www.dailymotion.com/video/xe4l6m_jeux-pc-robinson-crusoe-et-les-pira_videogames#.Udq9wTu8AmM
[19] Don Quixote, Universal, 1984.
[20] Mif2000's Hamlet.
[21] http://www.jeuxvideo.com/jeux/pc/00009953-robin-hood-la-legende-de-sherwood.htm

*l'espèce fabulatrice*. Pierre Bayard (2008), à la suite de Vincent Jouve (1992), souligne combien le personnage est l'enjeu d'un lourd investissement psychoaffectif, puisque même l'inconscient du lecteur expert l'appréhende comme une personne. Ainsi existerait-il, pour tout lecteur, selon P. Bayard, « un monde intermédiaire » (p. 114), dans l'inconscient, où cohabitent personnages de fiction et personnes réelles. Cet espace psychique serait le lieu de « remaniements identificatoires » (p.114), ce qui expliquerait l'attachement irrationnel du lecteur à ses personnages de cœur qui font, en quelque sorte, partie de lui-même.

Les témoignages de lecteurs célèbres – alors « *lectants* de leur *lu* » (Louichon, 2009a, p. 141) – corroborent bien cette thèse, qui fait du personnage une rencontre déterminante et de l'émotion singulière de cette rencontre, le point d'accroche de la mémoire de l'œuvre, comme le suggère l'évocation, entre ironie et nostalgie, de ses lectures adolescentes par Gérard Genette (2012, p. 169) : « Si l'on m'avait demandé alors quel événement m'avait le plus affligé dans ma vie, j'aurais sans doute répondu, parodiant Charlus : « La mort de Constance Bonacieux dans *Les Trois Mousquetaires*. » De Madame Bonacieux à Charlus, la référence change de nom au cours du temps, mais reste celle du personnage.

En effet, c'est bien souvent en cohérence avec la figure quelque peu mythifiée du personnage dans le souvenir – figure parfois associée à un genre – que le lecteur parvient à effectuer l'effort de reconstruction mentale de la trame ainsi que de la portée axiologique du récit. *Le Rouge et le Noir*, pour Gérard Genette, lorsqu'il se dévoile comme lecteur privé, ce sont d'abord les figures de Julien Sorel, de Madame de Rênal et de Mathilde de La Mole, et seulement ensuite leur histoire (2012). Mais, on lit déjà, dans *Figure III*, que *L'Odyssée* ou *La Recherche du temps perdu,* racontent, qu' « Ulysse rentre à Itaque [et que] « Marcel devient écrivain » (1972, p. 75). L'analyse, par Tzvetan Todorov (2007), d'un souvenir personnel de lecture de *L'Idiot,* témoigne de façon encore plus nette de l'importance de l'effet-personnel du personnage comme point d'ancrage de la lecture et de son intériorisation par le sujet lecteur :

> Un autre jour, je découvre une dimension de la vie seulement pressentie auparavant et je la reconnais pourtant immédiatement comme vraie : je vois Nastassia Philipovna à travers les yeux du prince Mychkine, « l'idiot » de Dostoïevski, je marche avec lui dans les rues désertes de Saint-Pétersbourg, poussé par la fièvre d'une imminente attaque d'épilepsie. Et je ne peux m'empêcher de me demander : pourquoi Mychkine, le meilleur des hommes, celui qui aime les autres plus que lui-même, doit-il terminer son existence réduit à la débilité, enfermé dans un asile psychiatrique ? (p. 72)

Tout se passe comme si le personnage était présenté par Todorov comme l'élément *pénétrant* du texte c'est-à-dire l'élément permettant de pénétrer dans le texte, mais aussi d'en être pénétré Ainsi, la bibliothèque collective se nourrit-elle de ces figures de personnages fortement investies, qui deviennent en quelque sorte, au cours du temps, des lieux de connivence culturelle.

*Le personnage levier naturel du phénomène de transfictionnalité*

Un tel personnage, parce qu'il « imprègn[e] à long terme l'imaginaire collectif » (Saint-Gelais, 2011, p. 36) peut migrer vers de nouveaux médias, notamment les jeux électroniques, mais vers bien d'autres également, qui sont autant de manières nouvelles ouvrant la possibilité à une matière nouvelle, car le personnage peut, dans une nouvelle fable centripète ou centrifuge (Baroni, 2009, p. 7) par rapport au récit et au média matriciels, se reconfigurer et se complexifier :

> Cela [lui] confère, en même temps qu'une ubiquité culturelle, une manière d'autonomie sémiotique : nul récit qui n'enclose la liste toujours allongée de [ses] exploits ; nul texte qui parvienne à circonscrire l'idée qu'on s'en fait ; nul auteur même, parfois, auquel bon nombre de lecteurs sachent [le] rattacher. (Saint-Gelais, 2011, p. 36)

A ce titre, le personnage, dès lors qu'il porte une axiologie marquée, semble bien être vecteur de patrimonialité. Il favorise l'expansion de l'œuvre selon le terme de Richard Saint-Gelais (2011), expansion qui, elle-même, assure la perpétuation d'une tradition qui ne cesse de s'adapter pour rester toujours actuelle. Et même si ce personnage, dans certaines récritures jugées simplificatrices, se fige en stéréotype réducteur, une fonction essentielle de transmission est cependant assurée, celle de marquer sa présence dans la mémoire collective.
On pourrait se demander, en systématisant la réflexion de Richard Saint-Gelais sur la transfictionnalité, si ce n'est pas essentiellement au moyen du personnage – à condition bien entendu que sa patrimonialité soit suffisante – que se nouent aujourd'hui l'essentiel des relations « palimpsestueuses » créatrices (Lejeune : voir Genette, 1992, p. 557) par expansions fictionnelles intersémiotiques et « transculturelles », ce qui explique peut-être pourquoi les concepteurs de jeux vidéo ont majoritairement choisi le personnage pour servir de sésame d'entrée dans le jeu. Que ce personnage soit le joueur lui-même, enrôlé, comme Alice, dans la spirale fictionnelle ou que le joueur se glisse dans la peau d'un personnage pour agir « comme si » son « Je » était cet « Autre ».

*Le personnage interface entre l'histoire et son récepteur : moi jeux*[22]

En effet, le personnage, interface *virtuelle* entre lecteur et texte narratif, mais aussi entre spectateur et film (les acteurs avec lesquels les personnages sont souvent associés deviennent des stars), constitue clairement dans le jeu vidéo l'interface *affective/effective* entre joueur et histoire comme le souligne Christian Vandendorpe (1999) ; soit que le joueur se retrouve virtuellement dans la peau d'un personnage de l'histoire, soit que le jeu s'ouvre à lui pour l'intégrer comme personnage :

> Avec les nouveaux jeux à la première personne, le lecteur est véritablement le héros, l'acteur principal, grâce auquel l'histoire se met en mouvement et prend vie. Son introduction dans la trame narrative peut prendre deux formes majeures. La première et la plus courante est celle d'une interaction au moyen d'un personnage vicariant. Le joueur peut ainsi se retrouver virtualisé à l'écran sous les traits d'une archéologue pulpeuse (Tomb Raider), d'un héros des Niebelungen (Ring) ou d'un détective californien (Blade Runner). […] Le joueur peut aussi interagir sans aucun intermédiaire avec les environnements virtuels, et s'inscrire à l'écran sous la forme d'une place vide, dépourvue de masse et de reflet, mais capable de se déplacer, de manipuler des objets, d'ouvrir des carnets de notes, voire d'être l'allocutaire passif d'un des acteurs de l'histoire (Myst, Riven). (p. 110-111)

Il suffit donc que le joueur tombe, comme Alice, dans « the rabbit hole »[23] (Bourdaa, 2013) pour être engagé dans un jeu au centre duquel il se retrouve principal acteur, c'est-à-dire virtuellement à la place d'un personnage qui serait auteur de son propre destin fictionnel, expérimentant la vie comme jeu, entre liberté et contrainte, à la fois obligé d'agir « bois-moi » et de choisir son chemin dans un dédale d'énigmes pour que l'histoire progresse. La durée et même le sens du jeu, comme on le sait, dépendent de l'efficience du joueur, essayant de devenir maître de la partie qu'il accepte de jouer, si bien que les notions traditionnelles *d'auteur, de lecteur-joueur et d'œuvre* s'en trouvent profondément affectées.

**Discussion : le jeu vidéo possède « une manière unique de raconter des histoires ».**

***L'interaction dialogique entre le jeu et le joueur***

Sur les plans sémantique et syntaxique, le phénomène de transfictionnalité semble permettre de jeter des ponts transculturels entre la galaxie Gutenberg et le numérique : le récepteur

[22] Titre d'une rubrique d'Olivier Seguret consacrée aux jeux vidéo, dans le journal *Libération*.
[23] Terme technique utilisé pour l'entrée dans le jeu : http://www.una-univ-bordeaux.fr/files/JeudiDuNumerique-ARG-1.pdf

retrouve, de part et d'autre, les mêmes archétypes narratifs (parmi lesquels personnage, structures narratives, axiologie). Ainsi paraît « s'accompli[r] l'utopie borgésienne » sinon « d'une littérature en transfusion perpétuelle » (Genette, 1992, p. 559), au moins d'une fabulation en expansion, qui ne cesse de se nourrir elle-même dans un renouvellement qui transcende les médias.

En revanche, avec le jeu vidéo, comme avec l'hypertexte (Levy, 1997, p. 181), on assiste, au moins en apparence, à un véritable changement de paradigme sur le plan pragmatique, défini par Ryan (2003) comme « mode de participation d'agents humains (auteurs, acteurs, lecteurs) dans la performance narrative »[24]. Le principe de la narration interactive sur lequel repose le jeu semble bouleverser les repères traditionnels de lecteur/joueur et de personnage, mais aussi d'auteur, si bien que ceux-ci tendent fréquemment à se superposer et à se confondre dans l'activité du joueur, assimilée à une performance créatrice : sans lui, le jeu ne peut exister (pas de jeu sans joueur), ni avancer. Evidemment, il faudrait nuancer l'ampleur de ce changement de paradigme en rappelant que les théories de la réception littéraire ont depuis longtemps réévalué le rôle du lecteur et montré combien la lecture est un acte créateur qui participe pleinement à l'achèvement de l'œuvre, comme l'expliquent par exemple Jauss, (1972/1990), Eco (1985) ou encore Fish (2007). En revanche, alors qu'il peut subsister un malentendu sur la nature de cette participation pour un lecteur peu au fait des enjeux de la lecture littéraire, le joueur ne peut tout simplement pas jouer s'il ne l'accepte pas.

Pour analyser le rôle spécifique du joueur, Alvarez, Djaouti, Jessel, Methel et Molinier (2007), ont isolé, en s'inspirant des fonctions de Propp, dix briques Gameplay correspondant aux principales catégories d'action du joueur. Ces catégories, réductrices de l'aveu même de leurs auteurs, n'ont d'autre ambition que de donner des indications générales sur les possibilités d'action offertes au joueur par le jeu et soulignent à quel point le fonctionnement même du jeu repose sur le principe de l'interaction dialogique entre les « inputs » du joueur (créer, détruire, gérer l'aléatoire, se débrouiller, déplacer, tirer, choisir, écrire…) et les «outputs » de la machine (éviter, bloquer, détruire, marquer…), qui renvoient un « jugement » sur les choix du joueur.

[24] «The pragmatic is the study of narrative as performance. More specifically, narrative pragmatics studies the uses of storytelling and the mode of participation of human agents (authors, actors, readers) in the narrative event. », Ryan, 2003, au http://www.imageandnarrative.be/inarchive/mediumtheory/marielaureryan.htm., consulté le 08 juillet 2014..

Même si les deux chercheurs établissent une différence de nature entre inputs et outputs (les inputs du joueur seraient plutôt de l'ordre du jeu de divertissement alors que les outputs du programme relèveraient davantage de la stratégie), il est évident que les jeux les plus récents – notamment les jeux sérieux – font reposer le plaisir du joueur sur une oscillation entre divertissement pur et plaisir cognitif lié à l'élaboration d'une stratégie efficiente.

***L'activité du joueur : joué et jouant/effet-sens***

Comme média multimodal et ludique, le jeu semblerait donc conçu pour solliciter à la fois tous les sens du joueur et produire un *effet* euphorique par lequel le joueur serait *joué*, ce qui explique évidemment les phénomènes de dépendance contre lesquels Buckingham (2010) met en garde.

Construction stratégique élaborée, le jeu viserait concomitamment à mobiliser l'activité cognitive et créatrice du joueur vers une seule fin : faire fonctionner le jeu, l'orienter selon un certain *sens* et le mener à son ou ses étapes gagnantes. Pour réussir une telle performance, le joueur, comme le lecteur, doit mobiliser ses compétences encyclopédiques (identification du contexte culturel et connaissances du monde), rhétoriques (connaissance du fonctionnement rhétorique du genre auquel appartient le jeu), compétences sémiotiques (interprétation de signes : images, sons, paroles, écrits), compétences axiologiques (repérage des valeurs portées par les personnages et les actions dans le jeu), compétences logiques et stratégiques (stratégies cognitives). Il mobilise, de surcroit, ses capacités réflexes et ses compétences kinesthésiques car il est engagé dans le jeu à la fois intellectuellement et physiquement. Lorsqu'il met consciemment en synergie toutes ces compétences, le joueur est alors *jouant*, par analogie au lecteur-*lectant*.

Un peu à la manière de *la lecture comme jeu*, selon Picard (1986), mais de façon beaucoup plus explicite pour le néophyte, l'activité de jouer repose donc pour le joueur sur une oscillation de posture entre plaisir de l'investissement (l'effet/le joué) et de la performance cognitive (production de sens ajouté au jeu par le jouant) qui peut elle-même, il est vrai, produire une euphorie narcissique de la réussite par laquelle le joueur risque de se trouver à nouveau joué par le plaisir du jeu.

Pour que s'enclenche le processus, il suffit que le joueur se sente happé et désiré par le jeu. On entend en écho « [l]e texte que vous écrivez doit me donner la preuve *qu'il me désire*. Cette preuve existe : c'est l'écriture » (Barthes, 1982, p.13). Comment l'écriture du jeu vidéo se fait-elle désirante ?

### *Le concepteur à la recherche de l'interactivité parfaite*

Cette écriture semble entièrement tournée vers l'objet du désir, le joueur. En effet, le jeu est si évidemment conçu pour favoriser l'activité et le plaisir du joueur-consommateur et centré sur cet objectif, que le terme même d'*auteur* ordinairement associé aux créations artistiques est souvent remplacé par les désignations plus neutres et techniques de *concepteur* ou de *designer*. Combien de personnes seraient capables de citer spontanément quelques noms de grands concepteurs de jeux ? Combien de joueurs y parviendraient ? Rares sont les jeux qui mettent en avant leur créateur sur les jaquettes. Pourtant existent des Miyamoto, Molyneux, Cage, Chen, Sakaguchi, Meier et Kojima. Ce dernier, interrogé en 2012 à *l'Annual Games Lecture* de la British Academy of Films and Television Arts sur son potentiel statut d'auteur, répond :

> J'imagine qu'on pourrait dire ça, oui, que je pourrais être considéré comme un auteur. [...] Pour le moment, je n'ai pas réussi à créer **cette histoire interactive parfaite**, alors il me reste encore beaucoup à faire avec les jeux. Il y a une chose dont je ne puis me satisfaire, c'est que **tant de jeux sont similaires**. Ce n'est **pas vraiment très créatif**. Mais je crois que **les jeux ont quelque chose qu'eux seuls peuvent faire**, que ni les films ni les romans ne peuvent produire ; **une manière unique de raconter des histoires.** [25]

Les propos d'Hideo Kojima sont assez révélateurs du nouveau positionnement de l'artiste *créateur*, et non simplement concepteur d'un produit numérique complexe, puisque le jeu devrait relever, selon lui, d'une véritable recherche créatrice et non plus d'une simple duplication technique. Autrement dit, si Kojima, comme beaucoup d'artistes, place l'idéal esthétique dans la recherche de la perfection technique, cette perfection consisterait, dans l'absolu, à réaliser une « histoire interactive parfaite », ce qui montre que cet artiste-concepteur place l'interactivité créatrice au sommet de la réussite technique et artistique. Or, déclarer que l'interactivité constitue l'essence même de la valeur artistique du jeu prend le

[25] Source : Szriftgiser, G. *Edito 49* (2012) Auteurs et jeu vidéo, Ce n'est pas parce qu'on ne les connaît pas qu'ils n'existent pas, au www.gameblog.fr/chronique_500_edito-49-auteurs-et-jeu-video, p.1, consulté le 8 juillet 2014, C'est nous qui soulignons.

contrepied des représentations – entretenues par des malentendus scolaires- de l'œuvre d'art comme moyen d'expression du génie de l'artiste, de ce qu'il possède en lui de plus singulier, voire parfois de plus inconscient. Placer l'interactivité au cœur d'une œuvre, c'est donc produire une œuvre désirante.

Kojima semble soutenir, en effet, que l'œuvre numérique la plus réussie, loin d'imposer l'autorité ou le sceau de son auteur, loin de venir de l'Un serait au contraire celle qui proviendrait de l'Altérité, ce qui n'est pas exactement la même chose, malgré certaines similitudes, que d'accorder dans l'œuvre de l'Un une place en filigrane au récepteur, qu'on le nomme narrataire, lecteur implicite, ou encore lecteur modèle. Même si *a priori* la littérature se nourrit aussi de cette interactivité, il s'agit sans doute là d'une différence de posture entre les deux médias, liée en partie peut-être à la différence de leurs deux histoires culturelles.

Aussi peut-on comprendre qu'à l'opposé de Blanchot, Kojima rêve d'une œuvre éminemment transitive dont le sujet, au-delà de la trame, consisterait en une épiphanie de l'interaction esthétique et cognitive de deux intelligences stratégiques, celle du concepteur et celle du joueur, jouant de finesse l'une avec l'autre et capables dans cette collaboration complice d'ouvrir des voies et de créer du nouveau dans le plaisir partagé. La création idéale serait amoureuse et collaborative. C'est la raison pour laquelle, on peut imaginer facilement avec Kojima pourquoi, lorsque cette interactivité vise cette perfection, « les jeux ont quelque chose qu'eux seuls peuvent faire […] une manière unique de raconter des histoires »[26].
Les jeux en ligne de la dernière génération où le joueur se révèle non seulement acteur mais aussi auteur de ce qui se joue à la fois dans le jeu et, surtout, en lui-même par le jeu, possèdent bien cette manière unique de raconter les histoires. A partir du système imaginé par les concepteurs, le jeu se fait performance artistique collaborative entre le ou les joueurs d'une part et le logiciel d'autre part, mais le devenir et l'issue de cette œuvre performative, variables d'un joueur ou d'une équipe de joueurs à l'autre, restent incertains, comme la vie dont « we rarely know the whole story »(Gee 2006, p.2, citant Bruner 1986). Or, cette ouverture radicale du jeu sur la béance du devenir fait peut-être de cette forme, performative en son essence même, l'expression artistique la plus poignante de l'inquiétude existentielle, dans la société postmoderne.

[26] Source : Szriftgiser, G. *Edito 49* (2012) Auteurs et jeu vidéo, Ce n'est pas parce qu'on ne les connaît pas qu'ils n'existent pas, au www.gameblog.fr/chronique_500_edito-49-auteurs-et-jeu-video, p.1, consulté le 8 juillet 2014,

***Quelles questions pose à l'école l'enseignement de cette nouvelle forme artistique?***

Comment concevoir une nouvelle littératie multimodale (Lebrun et Lacelle, 2011) permettant de didactiser cet objet, sans renoncer, sinon à la littérature, au moins au littéraire (Citton, 2008) ou risquer de s'enfermer dans de nouveaux académismes ?

Soulignons d'abord, après Monique Lebrun (2012), que les pratiques pédagogiques effectives, au Québec et en France, malgré les avancées de la réflexion didactique, les programmes officiels, les plans gouvernementaux et les certifications diverses, peinent encore quelquefois à intégrer l'usage des TIC. De façon significative, le TBI, par exemple, est fréquemment utilisé comme simple tableau blanc. Ce constat « permet d'envisager le chemin qui reste à parcourir avant l'instauration de véritables curriculum intégrant la littératie médiatique multimodale » (Lebrun, 2012, p. 233) comme domaine d'apprentissage et donc *a fortiori* intégrant les jeux comme objets culturels à part entière. Même si les jeux vidéo sont cités en tant que support d'apprentissage artistique dans les programmes d'histoire des Arts du lycée[27], en France, aucune exploitation claire n'en est proposée, alors que de nombreuses approches de l'image cinématographique ou photographique sont envisagées au travers des disciplines.

Soulignons ensuite que les pratiques numériques, lorsqu'elles existent, ont tendance à s'intéresser davantage aux usages culturels du numérique au sein d'une culture supposée intégrative qu'au changement de paradigme culturel induit par l'émergence du numérique. Ainsi, se trouvent généralement privilégiée la maîtrise technique de l'outil au détriment de l'approche culturelle. Il est vrai qu'en ouvrant la page « Eduquer aux médias et à l'information », du site Eduscol du Ministère de l'Education Nationale, on lit que l'éducation aux médias se donne pour objectif de « permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, de former des « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain »[28]mais ces aspects culturels ne sont pas nettement déclinés en termes pratiques. Comment devient-on un cybercitoyen éclairé ? Quelles compétences de littératie est-il nécessaire de construire ?

Cependant, pour revenir plus spécifiquement à la littératie des jeux, force est de reconnaître que même un didacticien des jeux vidéo comme Gee (2009), affirme qu'il est avant tout un linguiste dont l'intérêt pour les jeux a été initialement motivé par l'observation des pratiques langagières :

[27] Source : http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf , p. 3 et 12., consulté le 9 juillet 2014
[28] Source : eduscol.education.fr/cid72725/education-aux-medias-information.html , consulté le 9 juillet 2014.

> « In fact, it was, in part, discovering new possibilities for the role of language and literacy in video games, while I was playing them, that got me interested in games and learning.» (2009, p. 21)

Par ailleurs, et même s'il faut peut-être nuancer cette affirmation, il semble que les travaux de Gee s'inscrivent davantage du côté d'une démarche d'ingénierie didactique qui s'intéresse à l'apprentissage par le jeu, plutôt que dans la perspective d'une didactisation du jeu comme forme d'expression culturelle et artistique. Gee montre donc comment le jeu, dans le cadre d'une pédagogie active fondée sur la motivation, fait accéder à la compétence par la performance. Il explique ensuite comment grâce à un système participatif et habilement tutoré, le jeu favorise la construction de multiples compétences cognitives, stratégiques et langagières et l'acquisition de connaissances expertes dans les domaines de savoirs abordés. Ce chercheur souligne également l'effet positif de l'apprentissage par le jeu sur l'épanouissement personnel des élèves, qui forment, en jouant, une communauté discursive de chercheurs aux parcours à la fois collaboratifs et individués. Ainsi, le jeu vidéo, qui permettrait, de surcroit, une gestion efficace de l'hétérogénéité, semble un support très prometteur pour la conduite d'une pédagogie active[29].

Pour envisager comment le jeu vidéo pourrait devenir objet d'un apprentissage culturel, il serait sans doute intéressant de s'appuyer sur le concept de *littérarité* (Citton, 2007) défini comme mode d'interrogation artistique du sensible, dépassant le simple cadre de la littérature dans sa dimension textuelle et, donc, transcendant la notion de mode. En effet, le jeu vidéo, comme forme artistique, propose, au même titre que la littérature ou le cinéma, entre autres, non seulement des histoires et des personnages, au moyen desquels le joueur peut interroger et refonder son identité, mais aussi des expérimentations perceptives et artistiques, à travers lesquelles il peut reconfigurer son partage du sensible (Rancière, 2000), comme c'est le cas d'après Citton (2008), avec la littérature, si ce n'est que dans le jeu désirant, le joueur est explicitement créateur de littérarité.

Si l'on s'en tient à cette conception, le jeu fait *a priori* partie intégrante de la *bibliothèque multimodale* semi-virtuelle, d'inspiration borgésienne qui constitue le nouveau champ des Humanités postmodernes. Multimodale et transfictionnelle par essence, cette forme d'art, en dialogue naturel avec les autres arts, et notamment la littérature, pourrait permettre, comme le dialogue entre adaptation filmique et texte littéraire (Lacelle, 2012), d'impulser, par comparaison dialectique, une lecture actualisante et participative (Citton, 2007) de la littérarité de ces objets, notamment dans le cadre de l'étude de corpus constitués d'une œuvre

[29] Source : www.jamespaulgee.com/publications, consulté le 8 juillet.

source issue de la littérature et de quelques-uns de ses objets sémiotiques secondaires (Louichon, à paraître) multimodaux. En effet, s'en tenir aujourd'hui à un enseignement des arts, et notamment de la littérature, limité à l'en-soi d'un mode quasi exclusif des autres, alors que les œuvres littéraires, en particulier, ne cessent de se réinventer en s'expansant en *objets secondaires multimodaux*, risque de limiter le domaine de l'enseignement à un périmètre situé en-deçà de celui des pratiques culturelles effectives des élèves, comme le montre l'exemple, cité plus haut, du lycéen qui n'a pas lu le roman, mais qui connaît un copain qui a vu le film.

L'activité intellectuelle de participation active et créative, requise explicitement par le jeu, pourrait sans doute être analysée et transférée à la lecture littéraire et à la spectature (Lacelle, 2012) pour amener les élèves à construire des compétences de *récepture multimodale* élargies à tous les modes. Il s'agirait, en effet, de conduire les élèves à développer une attitude herméneutique comparatiste à l'égard des objets multimodaux constituant des corpus productifs. On pourrait ainsi les amener à percevoir comment ces ensembles formés d'œuvres qui se répondent entre elles, produisent du sens actuel et *nous parlent ici et maintenant*, à condition de les faire dialoguer, sans se soucier des anachronismes (Citton, 2007). Par exemple, on peut admettre que découvrir *Les Misérables* aujourd'hui, c'est non seulement connaître le roman de Hugo ancré dans son époque, mais aussi ses adaptations filmiques, ses adaptations en BD et jeux vidéo et être capable d'appréhender cette totalité de manière critique à partir de critères esthétiques, en percevant l'actualité sociopolitique de l'œuvre totale formée par l'œuvre source et son système satellitaire d'objets sémiotiques secondaires. La problématique de la guerre, si l'on esquisse un autre exemple, pourrait être abordée avec un ensemble multimodal intégrant des textes littéraires - *Voyage au bout de la nuit* ou *Au cœur des ténèbres* par exemple- et des films comme *Apocalypse now* – adaptation de la nouvelle de Conrad-, des jeux comme *SpecOps : The line*, adaptation du film de Coppola, et pourquoi pas, le jeu *Warcraft* (dont une adaptation filmique est d'ailleurs prévue pour 2016). *A minima* ce corpus devrait permettre d'interroger la violence et le meurtre comme problème plutôt que comme spectacle et de sensibiliser à l'esthétique éruptive de la prose célinienne. Ces ensembles satellitaires multimodaux serviraient donc de creuset à la construction de compétences pragmatiques et sémantiques de récepture et de production créatives multimodales. De plus, ils permettraient de faire sentir aux élèves combien l'actualisation des œuvres littéraires est intrinsèquement liée à la capacité du lecteur à faire de sa lecture un acte singulier et créatif, la permanence de l'œuvre écrite étant évidemment une illusion fondée sur l'immanence de l'objet.

## Conclusion

La nouvelle et troisième ère de la culture se déploie donc dans un espace-temps inimaginable jusqu'il y a peu – le cyberespace – qui englobe jusqu'au public des déshérités auxquels elle fait découvrir le plaisir de la lecture intersémiotique comme jeu, plaisir jusque-là réservé au seul Lecteur (Calvino, 1981 ; Picard, 1986) alors que le patrimoine, lui-même bousculé par le phénomène de la transfictionnalité (Saint-Gelais, 2011), se libère de la pesanteur de la tradition et se régénère dans les œuvres multimodales qui repoussent les frontières de la légitimité culturelle. Les pratiques du jeu vidéo, singulièrement, invitent à reconsidérer quelques aspects d'une approche peut-être un peu trop sclérosée et académique des usages et de la transmission culturelle de la littérature, approche qui gagnerait à tenir compte de l'expérience que les jeunes ont construite du jeu désirant et interactif.

Promouvoir le littéraire au travers d'une pédagogie du dialogue des arts et des modes viserait, par ailleurs, à redynamiser la lecture tout comme l'approche herméneutique des arts, pour en faire, ainsi que le propose Pierre Bayard (2007), une invitation à la réflexion actualisante et à la création. « Tout enseignement devrait tendre à aider ceux qui le reçoivent à acquérir suffisamment de liberté par rapport aux œuvres pour devenir eux-mêmes des écrivains ou des artistes » (p. 162), ne serait-ce que *de* et *avec* leur propre lecture.

En effet, l'engouement actuel des jeunes pour les jeux vidéo – où ils trouvent matière à participer cognitivement à l'expansion de l'œuvre, tout en éprouvant pleinement ses effets esthétiques ou affectifs : suspense, surprise et curiosité *pour le personnage vicariant qu'ils y habitent* – prouve bien qu'ils n'ont pas perdu le goût de la fable. Il reste simplement à trouver, entre littératie et littérature, le chemin qui leur fera, à leur tour, croiser Mychkine, et se demander, comme s'il s'agissait d'un autre eux-mêmes, avec l'urgence brûlante de la nécessité : pourquoi « le meilleur des hommes, celui qui aime les autres plus que lui-même, doit-il terminer son existence réduit à la débilité, enfermé dans un asile psychiatrique ? » (Todorov, 2007, p. 72).

## Références

Alvarez, J., Djaouti, D., Jessel J.P., Methel, G ., Molinier P. (2007). *Morphologie des jeux vidéo,* actes du colloque Hypertextes, Hypermédias (H2PTM 2007), Hermès Science Publications, Lavoisier, (p.277-287). Consulté le 10 février 2013 au http://www.omnsh.org/article.php3?id_article=135

Baroni, R. (2009). Généricité ou stéréotypie ? *Cahiers de Narratologie,* (17). Consulté le 19 novembre 2013 au http://narratologie.revues.org/1090

Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité, surprise.* Paris : Seuil.

Barthes, R. (1969). *Réflexions sur un manuel*. Présentation au colloque de Cerisy *L'enseignement de la littérature. Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française.* (64-71 p.) Bruxelles : De Boeck Duculot,

Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits, *Communications*, 8, Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. pp. 1-27.)

Barthes, R. (1979/1960). *Sur Racine*, Points Essais, Paris : Seuil.

Barthes, R.(1982). *Le plaisir du texte*, Points Essais, Paris : Seuil.

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris : Editions de Minuit.

Bayard, P. (2008). *L'Affaire du chien des Baskerville*. Paris : Editions de Minuit.

Benassi, S. (2000). *Séries et Feuilletons T.V. Pour une typologie des fictions télévisuelles*. Liège : CEFAL.

Bourdaa, M.(2013). *The Rabbit Hole, l'actualité du transmédia*, site www.therabbithole.fr

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments d'une théorie du système de l'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

Bruner, J.(1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge,MA : Havard University Press.(cite par Gee, 2006,p.2)

Bruno, P. (1993). *Les pratiques des jeux vidéo*. Consulté le 10 février 2013, au http://b4p5.free.fr/index.php?option=content&task=view&id=41%E2%80%8E

Buckingham, D. (2010). *La mort de l'enfance, grandir à l'âge des médias.* Paris : Armand Colin.

Calvino, I. (1981). *Si par une nuit d'hiver, un voyageur…* Paris : Seuil.

Calvino, I. (1993). *Pourquoi lire les classiques ?…* Paris : Seuil.

Cavallo, G. et Chartier, R (dir.). (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental.* Paris : Seuil.

Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire.* Paris : Retz.

Citot, V. (2011). *Le paradoxe de la pensée, les exigences contradictoires de la pensée philosophique.* Paris : Félin.

Citton, Y.(2007). *Lire, interpréter, actualiser, Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Amsterdam.

Citton, Y. (2008). *Faire son deuil de la littérature pour mieux promouvoir le littéraire.* Consulté le 6 juin 2014 au www.philosophie.blogs.liberation.fr.

Citton, Y. (2014). *L'avenir des humanités, Economie de la connaissance ou culture de l'interprétation ?* Paris : La découverte.

Debord, G. (1971). *La société du spectacle.* Paris : Champ libre. Première édition 1967

Donnat, O. (2009). *Les Pratiques culturelles des Français à l'ère numérique, Enquête2008.* Ministère de la culture et de la communication. Paris : La Découverte. Consulté le 15 février 2013 au http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf

Doueihi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique.* Paris : Seuil.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*, *2e édition*. Bruxelles : de Boeck.

ECO, U. (1985) *Lector in fabula ou la cooperation interpretative dans les texts narratifs.* Paris: Grasset

Eduscol : eduscol.education.fr/cid72725/education-aux-medias-information.html , consulté le 9 juillet 2014.

FISH, S. (2007) *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris : Les Prairies ordinaires.

Gee, J.P. (2006) *Why Game Studies Now? Video Games : A New Art Form.* Consulté le 07 juillet 2014 au http://www.jamespaulgee.com.

Gee, J.P. (2009)Cats and Portals: Video Games, Learning, and Play. Consulté le 08 juillet 2014 au http://www.jamespaulgee.com.

Genette, G. (1972). *Figures III.* Paris : Seuil.

Genette, G. (1992/1982). *Palimpsestes.* Paris : Seuil.

Genette, G. (2012). *Apostilles*. Paris : Seuil.

Goody, J. (1993/1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage.* Paris : Éditions de Minuit.

Huston, N. (2008). *L'espèce fabulatrice.* Arles : Actes Sud.

Jauss, H.R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.[1972]

Jenkins, H. (2012). Conférence *Transmédia 2.0* du 25 Mai 2012 à Paris 3, consultée le 18 février 2013 au http://www.univ-paris3.fr/henry-jenkins-a-paris-br-conference-de-henry-jenkins-transmedia-2-0-164666.kjsp

Jouve, V. (1992). Pour une analyse de l'effet-personnage. *Littérature*, 85, 103-111.

Kojima, H. (2012). Interview à l'occasion de *l'Annual Games Lecture* de la British Academy of Films and Television Arts. Consulté le 2 mars 2013 au http://www.gameblog.fr/chronique_500_edito-49-auteurs-et-jeu-video

La Boëtie, E.(de). (2002). *Discours de la servitude volontaire*. Paris : Payot. Première édition 1548.

Lahire, B. (2011/2006). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi.* Paris : La Découverte.

Lacelle, N. (2012).Des propositions d'enseignement de lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale. In *La littératie médiatique multimodale, De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses universitaires du Québec

Lebrun, M. (2012) Les approches, les curricula, la formation et les pratiques des enseignants en littératie médiatique multimodale. In *La littératie médiatique multimodale, De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses universitaires du Québec

Lebrun, M. et Lacelle, N. (2011). Développer la compétence à la lecture et à l'expression multimodales grâce à une didactique de la littératie médiatique critique. In R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Aspects didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*. AIRDF, collection Didactique (3), p. 205-224. Namur : Belgique.

Levi-Strauss, C. (1973). *L'anthropologie structurale deux.* Paris : Plon.

Levy, P. (1997). *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet "Nouvelles technologie: coopération culturelle et communication".* Paris : Odile Jacob.

Louichon, B. (2007). La littérature patrimoniale : un objet à didactiser. In J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (p.27-34). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Louichon, B. (2009a). *La littérature après coup.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Louichon, B. (2009b). L'abstraction étonnante. In *Enseignement de la littérature, l'approche par compétences a-t-elle un sens* ? Consulté le 19 novembre 2013 au http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/brigitte-louichon-labstraction-etonnante/view

Louichon, B. (2012). Définir la littérature patrimoniale. In I. de Peretti et B. Ferrier (dir.), *Enseigner les classiques aujourd'hui.* ThéoCrit' (5), Bruxelles : Peter Lang.

Louichon, B. (à paraître). Le patrimoine : du passé dans le présent. In M.-F. Bishop et A. Belhadjin (dir.), *Les Patrimoines littéraires à l'école, tensions et débats actuels* (p. 93-106) Paris : Champion.

Mc Luhan, M. (1967). *La galaxie Gutenberg face à l'ère électronique : les civilisations de l'âge oral à l'imprimerie.* Paris : Mame.

Mc Luhan, M. (1968). *Pour comprendre les médias* Paris: Seuil.

Ministère de l'Education Nationale. (2012). *Rapport de l'Inspection Générale sur l'orientation*, consulté le 10 février 2013 au http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/39/0/DEPP-RERS-2012-eleves-second-degre_223390.pdf

Montaigne, M. de.(2005) *Essais I*, Folio classique, Paris : Gallimard.

Nash, R. J. (2004). *Liberating scholarly writing : the power of personal narrative.* New York: Teachers College Press.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu.* Paris : Editions de Minuit.

Prensky, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants* , article en ligne au http://www.marcprensky.com/writing/Prensky. Consulté le 6 juillet 2014.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La Fabrique.

Ryan, M. L. (2003). On defining narrative media. In *Image and narrative*. Online Magazine of the Visual Narrative. Consulté le 19 février 2013 au http://www.imageandnarrative.be/inarchive/mediumtheory/marielaureryan.htm.

Saint-Gelais, R. (2007). « Contours de la transfictionnalité », dans R. Audet et R. Saint-Gelais (dir.), *La fiction, suites et variations*, Québec : Nota bene,(p. 5-25).

Saint-Gelais, R. (2011). *Fictions transfuges, la transfictionnalité et ses enjeux.* Paris : Seuil.

Serres, M. (2012). *Petite Poucette.* Paris : Le Pommier.

Szriftgiser, G. *Edito 49* (2012) Auteurs et jeu vidéo, Ce n'est pas parce qu'on ne les connaît pas qu'ils n'existent pas, au www.gameblog.fr/chronique_500_edito-49-auteurs-et-jeu-video. Consulté le 08 juillet 2014.

Todorov, T. (2007). *La littérature en péril.* Paris : Flammarion.

Vandendorpe, C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte*. Paris : La Découverte.

Walsh, C. (2012). *Including serious games in classroom.* Consulté le 21 février 2013 au http://www.academia.edu/2086329/Including_serious_games_in_the_classroom